APARECIDA JOLY

GOUVEIA

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

APARECIDA JOLY
GOUVEIA

Menga Lüdke

ISBN 978-85-7019-530-2

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito
do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a
contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de
melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal
e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos
contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são
necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.
As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação
não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO
a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região
ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Lüdke, Menga.
Aparecida Joly Gouveia / Menga Lüdke. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
158 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-530-2
1. Gouveia, Aparecida Joly, 1919-1998. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores[*], o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

[*] A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

APARECIDA JOLY GOUVEIA
(1919-1998)

Menga Lüdke

Introdução

Escrever sobre Aparecida Joly Gouveia representa para mim um duplo desafio: o de procurar situar sua presença como professora e pesquisadora em nossa história educacional e o de revelar, devidamente, o que seu trabalho e sua atenção representaram para a minha história pessoal. Tive a chance de ser introduzida por ela, como professora, no campo da pesquisa em educação. Então estou vivendo, com grande emoção, a incumbência de vê-la através das lentes que ela mesma me passou, sem descuidar da exigência de manter a lucidez e o senso crítico, que ela exibiu durante toda a sua carreira. Tarefa ingente, que vou procurar cumprir usando as armas que ela me legou, dentro de meus limites, sem dispor de seus talentos como pesquisadora sagaz, muito bem preparada e atenta para investigar os problemas da realidade educacional, com precisão e cuidado, deixando uma contribuição fundadora para a área da sociologia da educação.

Vou procurar trazer os principais aspectos da obra e da vida dessa formadora, tal como consigo percebê-los, para facilitar o acesso a sua importante contribuição a pesquisadores de outras gerações, que não tiveram como eu o privilégio de conviver com ela. Colegas da minha geração, que trabalham na área de formação de professores, não hesitam em reconhecer em sua obra *Professoras de amanhã*, um dos pilares básicos da pesquisa nessa área, enquanto jovens pes-

quisadores se surpreendem com essa informação e se encantam com a descoberta do estudo primoroso, cheio de ensinamentos valiosos sobre recursos próprios da pesquisa em educação, além de informações ligadas ao tema, válidas até nossos dias. Se conseguir levar a cabo essa tarefa, me sentirei recompensada por ter assumido o desafio e ter assim correspondido à minha própria obrigação na formação de novos pesquisadores.

O cumprimento da missão exigiu a reunião de vários recursos, que acabaram por prolongar sua execução bem além do que havia previsto. Já o levantamento e reunião de toda a sua obra apresentou uma série de dificuldades, uma vez que foi produzida, em sua quase totalidade, em uma época na qual os recursos da informática não estavam disponíveis para nossas bibliotecas e casas editoriais. Também não podíamos contar então com os mecanismos de divulgação e acesso hoje tão utilizados como Google, Scielo, Wikipédia, que localizam e até trazem as obras ao nosso alcance. Tendo se aposentado em 1989 e falecido em 1998, vários trabalhos não foram reeditados posteriormente, ou tiveram sua publicação interrompida, no caso dos periódicos. Felizmente, alguns deles mantiveram sua publicação, ainda que sem assegurar a periodicidade regular, o que pode permitir o acesso a seus artigos. No caso dos livros, como será comentado adiante, embora estejam com suas edições esgotadas, foi possível reunir todos. Quanto aos artigos, também acabei conseguindo todos, inclusive dois publicados no que a própria autora denominou de *Folhetos*, isto é, um tipo de publicação não exatamente regular, cujo acesso é, portanto, muito mais difícil. Com apoio de amigos e de bibliotecários atenciosos e fiéis cumpridores de suas espinhosas funções, cheguei recentemente a esses dois textos, cuja leitura se revelou de grande interesse para o trabalho, compensando, sem dúvidas, o difícil percurso ao seu encalço.

Ao mesmo tempo em que ia reunindo os textos da autora, fui desenvolvendo outra dimensão fundamental para o trabalho: uma

incursão pela sua vida, pessoal e profissional, não apenas pelos registros disponíveis, mas também por meio de depoimentos colhidos de pessoas que conviveram com ela em ambos os domínios. A ideia me foi sugerida por uma grande amiga, dela e minha, a pesquisadora Maria do Carmo Guedes, a quem agradeço, pois se confirmou, como ela anunciara, muito reveladora. Há ângulos e perspectivas peculiares a cada observador que, a partir de um convívio razoavelmente longo, pode descobrir na pessoa em foco aspectos não perceptíveis a quem a conhece mais a distância, ou apenas pelas obras. Considero, como bem explicitou o pesquisador português António Nóvoa (1991), que a vida e o trabalho se acham muito entrelaçados, de modo especial no caso de professores. Assim, procurei contatar pessoas que conviveram com dona Aparecida como estudantes, seus orientandos no mestrado e no doutorado, colegas na universidade, seus colaboradores em trabalhos de pesquisa, companheiros afiliados às mesmas associações científicas, pesquisadores ligados a instituições às quais ela prestou consultoria e também pessoas de sua família, que me levaram a uma fiel auxiliar em seus afazeres domésticos, por longo período. Por fim, em 16 de fevereiro de 2010, consegui um esperado encontro com Niuvenius Paoli, que elaborou uma tese de doutorado, defendida em 1995, focalizando o trabalho de quatro sociólogos que atuaram nos anos de 1950 e 1960, sendo o de Aparecida Joly Gouveia um deles.

Essas entrevistas ocorreram ao longo do ano de 2009, quase todas na cidade de São Paulo, para onde me desloquei, em várias ocasiões. Todas foram muito ricas e me trouxeram preciosos esclarecimentos, que vieram confirmar minhas impressões sobre a pessoa e o trabalho da autora, com quem eu mesma convivi durante vários anos, inicialmente em função de um curso de preparação de pesquisadores e do desenvolvimento de uma pesquisa, o que comentarei mais adiante e, a partir de então, como amiga, ao longo de sua vida.

Como responsável pela redação do verbete relativo a Aparecida Joly Gouveia para o *Dicionário de educadores no Brasil*, em sua segunda edição (Lüdke, 2002), tive oportunidade de entrar em contato mais diretamente com informações sobre sua vida e obra, que servirão como base para este trabalho, agora de forma bem mais ampla e aprofundada. A leitura, ou releitura de toda a sua obra que consegui reunir em função deste novo trabalho, me transportaram em uma nova visita a sua contribuição aos estudos da sociologia para o esclarecimento e discussão dos problemas que afligiam, e continuam a afligir, a nossa educação. Surpreendi-me, novamente, com sua capacidade de percepção clara desses problemas e elaboração de análises, a partir dos recursos teóricos e metodológicos dos quais dispunha, em confronto com as condições sociais, econômicas e políticas da situação vivida na época, que tão bem conhecia. Sua compreensão aguda dessa situação e sua capacidade de expressá-la, em linguagem precisa e clara, tornam sua obra de leitura obrigatória para estudiosos de nossa educação, seja como pesquisadores já envolvidos em seus problemas, seja como estudantes que se preparam para assumir o magistério. Espero que a visão que conseguirei trazer de sua vida e de sua obra possa servir para aproximá-los dessa figura marcante na pesquisa educacional brasileira, cujos traços exerceram influência indelével em minha própria formação.

Ressalta da figura fisicamente frágil da estudante vinda do interior do estado de São Paulo, procurando com cuidado as melhores possibilidades para sua formação e para o exercício de sua profissão nas capitais dos dois estados, São Paulo e Rio de Janeiro, e depois também nos Estados Unidos, a pessoa forte, dotada de qualidades intelectuais que soube muito bem desenvolver e colocar a serviço do estudo dos problemas de nossa educação, prestado com grande eficiência em toda sua carreira. Acompanhar sua caminhada, nas dimensões da vida e do trabalho, sempre tão entre-

laçadas, vai nos aproximar da grande pesquisadora e das lições que nos deixou em ambas.

Dados biográficos em uma visão rápida

A primeira dos seis filhos de Leopoldina Joly Gouveia e Luiz Furtado Gouveia Sobrinho, ela nasceu, em 15 de julho de 1919, na pequena cidade de Itatiba, situada em região montanhosa, a cerca de 100 km da capital de São Paulo. Como não havia Escola Normal na cidade, na época, aos dez anos ela foi viver com tios em Casa Branca, para frequentar a Escola Normal "Dr. Francisco Tomaz de Carvalho", mais tarde transformada em Instituto de Educação. Dois anos depois seu pai, comerciante, se mudaria com toda a família para a cidade de Casa Branca. Ela foi sempre a mais jovem e a primeira aluna de sua turma, tendo se formado professora primária em 1937. Logo após a formatura, lecionou como substituta, numa escola da zona rural de Ribeirão Preto, por alguns meses, pois antes do fim do ano foi convidada a integrar o corpo docente da Escola Normal onde se formara, como professora de português do curso ginasial, cargo que ocupou até o fim de 1938. Em seguida foi admitida como funcionária pública da Secretaria da Fazenda, na capital do Estado de São Paulo, onde trabalhou por dois anos. Prestou então concurso para o funcionalismo federal, sendo nomeada oficial administrativo do Ministério da Agricultura, passando a residir no Rio de Janeiro, até 1946. Nesse ano voltou para São Paulo, iniciando o curso de bacharel em ciências políticas e sociais, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, na qual se diplomou em 1950.

Em 1952 trabalhou como assistente de pesquisa do professor Donald Pierson em estudos de comunidades, sob os auspícios da Comissão do Vale do São Francisco. Em 1956 trabalhou como professora de um curso intensivo de teoria e pesquisa em sociologia na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Em 1957 assessorou o professor Oracy Nogueira também em estudos de

comunidades, realizados em Leopoldina (MG), dentro da Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

Entre os anos de 1955 e 1962 esteve ligada ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), recém-criado por iniciativa de Anísio Teixeira, dentro da estrutura do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), com ramificações em cinco centros regionais, localizados em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador e Recife. Em palavras registradas por ela mesma, em depoimento posterior a Maria Alice Forachi, "o CBPE foi, durante alguns anos, um núcleo bastante ativo de elaboração e execução de projetos que frequentemente ultrapassavam situações internas aos ambientes escolares, que, supostamente poderiam ser esclarecidas a partir de teorias encontradas em disciplinas com as quais os pedagogos estavam pouco familiarizados". De fato, a organização idealizada por Anísio Teixeira reunia antropólogos, sociólogos, psicólogos, economistas, cientistas políticos, além de pessoas formadas em educação. Vários fatores dificultaram a plena concretização desse sonho de Anísio, mas a crença e o entusiasmo sobre os quais ele se baseava acompanharam Aparecida Joly Gouveia por toda a sua trajetória de pesquisadora. Nesse mesmo período (1955-1962) ela desenvolveu seu curso de doutorado na Universidade de Chicago, onde obteve o título de PhD, no Departamento de Sociologia, no ano de 1962. Voltou ao CBPE, mas encontrou lá uma situação bastante distanciada da que deixara ao partir para os Estados Unidos. Decidiu então aceitar o convite para trabalhar como professora assistente, em um curso pós-graduado, de preparação de pesquisadores em educação, que se iniciava, sob o patrocínio da Unesco e do Inep, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais Antonio de Queiroz Filho, em São Paulo.

A partir de 1966, Aparecida Joly Gouveia começou a lecionar no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, passando a livre-

docente em 1968 e a professora titular em 1983, na mesma faculdade, já então denominada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na qual exerceu o magistério até se aposentar, em 1989. Seu trabalho docente se concentra especialmente nas disciplinas de sociologia da educação e de metodologia da pesquisa nas ciências sociais, tanto em cursos de graduação, como nos de pós-graduação, tendo orientado 18 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Suas brilhantes contribuições se estenderam a numerosos trabalhos dos quais participou, como membro de bancas de doutorado e de mestrado, assim como de concursos para os vários cargos da carreira docente no ensino superior, em várias universidades do país. O respeito e consideração no trato com colegas e funcionários granjearam para ela relações que ultrapassam de muito o âmbito meramente profissional.

Em paralelo a suas atividades docentes e de pesquisa, Aparecida Joly Gouveia desenvolveu intensa colaboração a diversos organismos científicos, ligados ou não a esferas governamentais. Foi assessora, ou consultora, de vários órgãos do MEC, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES) e a Fundação Ford, no programa de apoio a projetos educacionais. Também de órgãos de nível estadual, como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) coordenou o Grupo de Trabalho "Educação e Sociedade" (1983-86) e na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, assessorou várias pesquisas e prestou colaboração fundamental à sua publicação principal, os *Cadernos de Pesquisa*, como membro de seu conselho editorial,

sendo responsável pela elaboração de seu primeiro número. Por seu prestígio e autoridade, amplamente reconhecidos e respeitados por toda a comunidade educacional, foi convidada a se apresentar em palestras e minicursos em todas as regiões do país, os quais procurava atender sempre que possível, a despeito de sua saúde frágil. Também do exterior recebeu convites para participar como *Visiting Scholar* nas universidades de Cornell (1971), Wisconsin (1977), no Instituto de Educação da Universidade de Londres (1979) e na State University of New York at Albany (1985).

Com formação acadêmica específica na área da sociologia, Aparecida Joly Gouveia dedicou sua fina inteligência, principalmente à análise de fenômenos do campo da educação. Foram quatro livros e numerosos artigos, nos quais fica patente sua habilidade de articular conceitos teóricos e recursos metodológicos, na busca da compreensão de problemas complexos, como são em geral os do campo educacional. Preenchendo uma demanda cada vez menos atendida em nosso país, a da contribuição de cientistas sociais para o estudo de fenômenos educacionais, como ela própria registra (Gouveia, 1985, 1989a e 1989b), dedica seu talento de pesquisadora à construção de conhecimento sobre problemas básicos da sempre conturbada situação da educação no Brasil.

Com Aparecida Joly Gouveia ao longo de sua carreira

A busca de trabalhos publicados em forma de artigos, capítulos de livros, livros, teses e dissertações que tivessem focalizado a contribuição de Aparecida Joly Gouveia não pode contar efetivamente com os recursos tecnológicos hoje disponíveis, como Google, Scielo, Wikipédia, já que sua produção encerrou-se, praticamente, ao fim da década de 1980, quando se aposentou como professora da USP. As buscas que tentei na expectativa de encontrar trabalhos que dessem testemunho da importância de sua obra e de sua influência na pesquisa sobre educação no Brasil, foram

quase inteiramente infrutíferas. O número de citações (pouco mais de 600) registradas pelo Google está longe de corresponder à imensa difusão de sua obra nos trabalhos de estudiosos de problemas educacionais, desde seus primeiros textos, das décadas de 50 e 60 e, de modo especial, do que constituiu o número inaugural dos *Cadernos de pesquisa,* da Fundação Carlos Chagas, de 1971, fazendo um balanço da pesquisa em educação na época, passando a representar item obrigatório de trabalhos sobre esse tema. O registro automático eletrônico não pode dar conta, portanto, da dimensão real de sua obra e de suas repercussões na área da pesquisa em educação em geral, e da ligada à sociologia em particular.

Temos, porém, outro tipo de registro, vivo, na memória de estudiosos que conviveram com ela, como seus colegas ou estudantes, alguns dos quais entrevistei, e muitos outros que conhecem bem sua obra, sentiram sua influência em seus próprios trabalhos e constituem testemunhos vivos da sua importância. Com os que puderam conhecê-la pessoalmente, ainda que de forma rápida, durante as muitas palestras e nos encontros científicos onde ela se apresentou, sempre aparecem expressões relativas a ela como: "que clareza, que perspicácia, que capacidade de apreender e analisar situações complexas da nossa educação e expressá-las tão claramente", assim como expressões ligadas a traços de sua personalidade, como "que simpatia, que simplicidade, que modéstia, que senso de humor". Tendo falecido em 1998 e vivido sua carreira de forma muito dinâmica, atendendo sempre que possível aos muitos convites que recebia para bancas, palestras e seminários e às muitas solicitações de ex-alunos e colegas, para discutir com eles suas questões de pesquisa, ela se tornou uma figura muito conhecida na comunidade educacional. Seus contornos permanecem muito claros, como estímulos indicadores do bom trabalho que ela sempre procurou fazer e exemplo que gostaríamos de seguir e de passar aos que não tiverem acesso a sua obra e menos ainda a sua pessoa.

Como me beneficiei desse acesso, devo logo registrar e assumir a forte carga emocional dele decorrente na elaboração deste livro. Vou evocar uma expressão usada por ela mesma, para indicar minha própria situação ao enfrentar a difícil tarefa. Era então jovem pesquisadora, em início de carreira, sentindo o peso da necessidade contínua de complementação da formação, já com certa noção do pouco que sabia e do muito que teria sempre de aprender, desabafei com a querida mestra. Como enfrentar e dar conta da carga de leitura dos muitos autores, tanto entre os clássicos quanto entre os que oferecem a cada dia novos trabalhos interessantes, importantes, imprescindíveis para o nosso trabalho de pesquisa? Com sua habitual tranquilidade e concisão ela sentenciou: "faça bem o que está fazendo". Acho que na hora consegui entender o mote, que me tranquilizou o suficiente para seguir adiante no meu trabalho, ao qual recorro sempre que preciso encarar um desafio maior, como é o caso deste livro. Devo confessar que minha proximidade com a pessoa e a obra de Aparecida Joly Gouveia faz com que essa tarefa se revista de uma tão grande importância e uma tão pesada carga de responsabilidade, que quase ameaçam sua própria realização. Por isso os cuidados com a busca e releitura de toda a sua produção, a procura e o encontro com pessoas que espelham suas qualidades pessoais e profissionais e compartilharam comigo seus reflexos (e reflexões). Mas, sobretudo, por isso uma grande hesitação de minha parte sobre a possibilidade de trazer para um livro tudo o que considero necessário para projetar, aos que ainda não a conhecem, a figura marcante da grande pesquisadora. Apelo para o mote que ela me passou e procuro "fazer bem o que estou fazendo", começando a entender que fazer bem não significa fazer tudo. E procurar obstinadamente fazer tudo, pode acabar se resumindo a fazer nada. Assim, vou fazer tão bem quanto posso, sabendo que o resultado poderá ser aproveitado pelos possíveis leitores em aspectos que nem mesmo

posso prever. Para tanto é indispensável que disponham de informações sobre ela e tenham acesso a suas obras, ou trechos dela, que figurarão neste livro.

Se a busca eletrônica não forneceu informações suficientes para oferecer uma visão compatível com a produção de Aparecida Joly Gouveia e sua repercussão na área da educação entre nós, a consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) trouxe uma revelação muito oportuna para meu trabalho. A tese de Niuvenius Junqueira Paoli, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em 1995, teve dona Aparecida como foco central de estudo, juntamente com três outros sociólogos cujo trabalho o autor considerou representativo da sociologia da educação nas décadas de 50 e 60. Eu já havia entrevistado Josildeth Gomes Consorte, que compõe o grupo de sociólogos escolhidos para o estudo, com Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira, além de Aparecida Joly Gouveia. Josildeth entrou no rol de pesquisadores que procurei entrevistar, por ser uma das raras pessoas que conviveram com dona Aparecida, como colegas de trabalho no CBPE, no Rio de Janeiro, nas décadas de 50 e 60. Além de colegas, tornaram-se amigas e compartilharam muitos aspectos da carreira incipiente de duas jovens pesquisadoras, em busca de sua qualificação profissional, no caso de ambas por meio do almejado doutorado, naquela época em geral buscado no exterior, precisamente nos Estados Unidos para as duas.

Minha entrevista com Josildeth, em fevereiro de 2009, foi muito rica, revelando e esclarecendo importantes pontos da carreira de Aparecida Joly Gouveia, e da sua própria, o que para mim trouxe luzes sobre aquele período inicial da constituição do que se desenvolveria mais tarde na preparação formal de nossos pesquisadores em programas de pós-graduação. Foram muitas as informações relevantes oferecidas por Josildeth, mas não foi lembrada a tese de

Paoli, na qual ambas, Josi e Aparecida, foram figuras centrais. Ao encontrar a referência no Banco de Teses da Capes logo procurei saber se Josildeth dispunha do seu exemplar, já que também havia sido membro da banca. Infelizmente, como pude saber tempos depois, seu exemplar havia sido destruído, como vários outros materiais, pelos cupins que grassam na cidade de São Paulo. Pela gentileza de duas grandes amigas, Maria Carmo Guedes e Marli André, pude ter acesso a partes fundamentais da tese, extraídas do exemplar existente na biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Bem mais tarde, em 16 de fevereiro de 2010, pude também entrar em contato com seu autor, Niuvenius J. Paoli, em sua casa em Campinas e recebi um exemplar da tese. Para mim esse encontro foi muito gratificante, pois mais uma vez vi confirmadas minhas impressões sobre Aparecida Joly Gouveia e sua obra, agora pela voz de quem desenvolveu com ela, possivelmente, um de seus últimos trabalhos, já que as entrevistas foram efetuadas em 1994 e ela faleceu em 1998. Ainda mais porque Paoli, em virtude dos objetivos de seu estudo, obteve dela o relato de sua carreira, sempre entrelaçada com sua vida, que extrapolou de muito o período delimitado por ele entre os anos 1950 e 1960, oferecendo "de viva voz" um panorama de sua própria trajetória, acompanhado de suas reflexões e críticas (inclusive com ironias a si mesma).

As informações colhidas nesse estudo constituem importante material, não apenas para se entender as condições de produção do conhecimento pela sociologia da educação, na época, seu principal alvo, mas também a própria situação de trabalho e formação de nossos sociólogos, as características das instituições nas quais eles trabalhavam, e se formaram, as pressões e estímulos das agências financiadoras de pesquisa, entre outras muitas questões que afloram dos depoimentos dos quatro importantes sociólogos. Todos eles merecem estudos específicos, sobre aspectos não diretamente focalizados na tese, mas revelados implicitamente nos depoimentos muito

bem colhidos e reproduzidos pelo autor. De minha parte, agradeço muito a Niuvenius ter efetuado esse estudo, registrando tão bem o pensamento daqueles pesquisadores sobre si próprios, seu trabalho e sua época. Dois deles já se foram, tornando seus depoimentos ainda mais preciosos e à disposição de estudiosos que pretendam aprofundar investigações sobre questões que eles estudaram e o que eles representaram para elas. Neste trabalho vou me valer muito do material recolhido por Niuvenius sobre Aparecida Joly Gouveia, assim como dos seus comentários a seu respeito. Terei, assim, a rara oportunidade de acompanhar a trajetória profissional da pesquisadora, guiada pela sua evocação e até pela sua voz, já que Niuvenius me passou também as fitas gravadas.

O estudo de Paoli tem como pano de fundo um quadro bastante amplo, procurando situar a contribuição da sociologia para os estudos da educação em nosso país, de modo especial localizando as condições que cercavam o trabalho dos sociólogos nas décadas de 50 e 60. O autor teve a percepção clara dessa situação, justamente, ao participar de um Seminário de Estudos sobre Sociologia da Educação, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1991, em homenagem à professora Aparecida Joly Gouveia, que havia se aposentado em 1989. As questões levantadas durante o seminário despertaram em Paoli o interesse em aprofundar o estudo sobre o tema, procurando acompanhar os caminhos da contribuição da sociologia para o estudo da educação, passando, inclusive, pelo trabalho inspirador de Anísio Teixeira no Inep e no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Rio de Janeiro, e depois pela criação dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Entre os cinco, Paoli se interessou de modo especial pelo de São Paulo, cuja projeção continua a merecer a atenção de estudos específicos. O dele, Paoli, focalizava a importante contribuição de sociólogos do porte de Florestan Fernandes, Antonio Cândido e Fernando de Azevedo desde a criação do

Centro, e de outros, depois, como Fernando Henrique Cardoso, Otavio Ianni, Luiz Pereira, Celso Beisiegel, no desenvolvimento de seus trabalhos, inclusive por meio de financiamento de pesquisas.

O quadro rapidamente esboçado, a partir da ampla discussão levantada pela tese de Paoli (1995), tem aqui a função de situar a escolha de Aparecida Joly Gouveia como um dos sociólogos representativos do período em que a educação passou a ocupar um lugar de destaque no trabalho investigativo da sociologia entre nós. É o próprio autor quem afirma:

> Os anos 50 e 60 são classicamente referidos como um primeiro momento em que a educação foi eleita como preocupação acadêmica e trabalhada como objeto de investigação empírica importante para o campo das ciências sociais no Brasil. (Paoli, 1995 p. 68)

Essa afirmação se apoia em declarações da própria Aparecida Joly Gouveia (1989), como indica o autor, que propõe, a partir dela, uma comparação entre afirmações de dois outros sociólogos, que vêm reforçar a importância atribuída aos estudos de sociologia da educação na época assinalada (50 e 60). Trata-se de uma longa citação de Pierson, de 1945, referindo-se à situação dos estudos sociais naquela época em nosso país. O autor lastima que esse estudos tenham sido elaborados por autores que tiveram

> sua principal experiência apenas em outros campos, fora da sociologia científica, por exemplo, na literatura ou jornalismo e possuam pouca familiaridade conseguida diretamente com a ciência propriamente dita. (D. Pierson, apud Paoli, 1995 p.68)

Esta afirmação é comparada por Paoli com outra, de Fernando Henrique Cardoso, de 1960, ao anunciar a publicação de uma coleção de trabalhos de cunho sociológico, evidenciando o

> esforço de revisão de técnicas de análise e interpretação da realidade brasileira que vem caracterizando o desenvolvimento recente das ciências humanas no Brasil. O antigo espírito de improvisação e verbalismo, que tanto marcou a fase do bacharelismo brasileiro começa a ser substituído pouco a pouco pela radicação no Brasil do

ponto de vista cientifico de análise dos problemas do homem, da sociologia e da cultura. (F. H. Cardoso, apud Paoli, 1995 p.69)

O período focalizado por Paoli, 50/60, parece, como fica claro nos depoimentos de Cardoso (1960) e da própria Aparecida Joly Gouveia (1989a), representar um ponto de mutação na perspectiva de trabalho das ciências sociais em nosso país e, no que diz respeito à sociologia da educação, Gouveia é uma das legitimas representantes. Seu trabalho se manteve fiel, ao longo de toda a sua carreira, aos temas e problemas da educação, tendo sido possivelmente, entre os sociólogos brasileiros, responsável por uma das contribuições mais consistentes e oportunas, já que sempre esteve atenta às urgências e precariedades da nossa realidade educacional. Graças ao trabalho de Paoli, pode-se entrar em contato com um período pouco estudado das nossas ciências sociais e, numa feliz combinação para nós, no período inicial de publicações de Aparecida Joly Gouveia, ao final da década de 50 e inicio da de 60.

Começo da carreira

Vamos começar, portanto, nossa caminhada pela sua trajetória profissional pelo relato que ela mesma confiou a Paoli (1995). Nele, ela evoca fatos e circunstâncias anteriores, que tiveram influência sobre o que ocorreu no período, e também lança luzes sobre acontecimentos bem posteriores, por meio de reflexões e comentários suscitados durante a entrevista. Seu relato vai, assim, iluminar toda a nossa caminhada, permitindo desenvolver com ela uma espécie de diálogo (ou de dueto, como fazem hoje as gravadoras ao combinar vozes dos que já se foram com as dos que ainda estão por aqui).

Ela inicia evocando sua própria história, enriquecendo o registro cronológico já apresentado neste livro, com uma série de informações e comentários sobre fatores que tiveram influência sobre toda a sua vida e sua carreira. Sabemos já que ela cursou a Escola Normal de Casa Branca, considerada por ela, refletindo

impressão geral, uma das boas sete escolas públicas da época, como a de Campinas e a de Itapetininga. Nessa escola já começou a se interessar por sociologia, pelo trabalho de um professor, formado também pela própria Escola Normal de Casa Branca, já que não havia na época professores graduados em ciências sociais. Esse professor levou os alunos a ler o livro de Fernando de Azevedo *Princípios de sociologia*, que traz uma introdução a várias teorias sociológicas da época e até a realizar uma pequena pesquisa de campo utilizando o esquema de Le Play. Este sociólogo francês estudou as condições de vida de famílias operárias do norte da França, e desenvolveu um questionário, transcrito no livro de Fernando de Azevedo, que foi aplicado pelas normalistas, colegas de Aparecida, a famílias da periferia da cidade de Casa Branca, com características muito diferentes das de nossas cidades de hoje, como ela mesma afirma. Ela foi a coordenadora do grupo que realizou essa pequena investigação e se encarregou de elaborar seu relatório, "que foi altamente elogiado". Seu namoro com a sociologia tinha se iniciado até bem antes, como relata, pois no curso ginasial teve um excelente professor de história, também autodidata, um rábula, que dava uma "história social", e não simplesmente uma história centrada em datas e vultos.

Vou entrar em diálogo (dueto?) com a mestra, para dizer que também estive no curso normal, embora por apenas um ano, pois já frequentava o curso colegial "clássico", no qual permaneci até entrar para a universidade. Pois nesse ano tive um professor de sociologia, jovem ainda, recém-formado pela mesma escola (Instituto de Educação de Jundiaí), muito vivo, grande leitor, que nos fez entrar em contato direto com obras de Durkheim, Kilpatrick, sem falar de Anísio Teixeira, com seu *Educação não é privilégio*, que nos levaram a questões candentes na época, e até hoje, bem como a um nível de reflexão e discussão teórica que muitas vezes não encontramos hoje com alunos dos cursos de pedagogia. É inevitável uma

consideração sobre a preparação recebida pelos estudantes de ginásio e do curso normal da rede pública, na época de Aparecida Joly Gouveia e também na minha, em comparação com o que acontece hoje. Este é um tema de enorme complexidade, tratado por ela em vários de seus estudos, e persistindo como desafio para os estudiosos, sobretudo os do campo da sociologia.

Voltemos à caminhada com Aparecida. Ela gostaria de ter prosseguido logo os estudos em nível superior, mas as condições econômicas de sua família não permitiam. Começou então a lecionar, em uma pequena cidade próxima a Ribeirão Preto, mas dentro de poucos meses foi convidada a lecionar português no curso ginasial de sua própria escola, como substituta do professor titular, em licença por dois anos. Isso nos ajuda a entender a perfeita correção de seus textos, no que se refere à língua portuguesa. Ela deve ter tido bons professores nessa disciplina, além de ser já dotada de facilidade de comunicação oral e escrita. Seus textos, além da correção formal, têm uma redação clara e precisa, de leitura muito agradável. Depois desse exercício no ensino de português, ela até gostaria de entrar para o magistério secundário, mas não havia concursos destinados a ele. Apareceram então os primeiros concursos para o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), criado pelo governo de Getúlio Vargas, inspirado no modelo inglês. Decidiu ir para a capital, São Paulo, se preparar para o concurso nacional para oficial administrativo, cargo que oferecia muito boa remuneração. Foi aprovada em um dos primeiros lugares, se submetendo a um outro concurso, no âmbito estadual para a Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, onde trabalhou como escriturária, enquanto aguardava a aprovação no concurso federal. Quando, finalmente, chegou o resultado, ela foi designada para trabalhar no Rio de Janeiro, pois não havia vagas em São Paulo. No Rio, então capital do país, ela começou a trabalhar como oficial administrativo da Divisão de Orçamento do Ministério da Agricultura.

A essa altura, voltou o desejo de continuar a estudar. Fazia cursos avulsos, sobre várias disciplinas, no próprio Dasp. Durante um ano seguiu um curso de sociologia, com o professor Ayala, que tinha boa formação em filosofia e sociologia. Era um grupo de cerca de quinze pessoas, entre as quais Guerreiro Ramos, conhecido sociólogo, que se reunia em fins de tarde, após o expediente, todos encantados com o curso, como ela mesma. Isso ocorreu em 1942, já que ela tinha ido para o Rio no ano anterior, em 1941, conforme relata. Mas estava muito difícil fixar residência na capital do país, pois ela não tinha a quem recorrer como seu fiador para alugar um apartamento. Seus colegas eram, como ela, funcionários públicos, não dispondo de bens que lhes permitiriam ser fiadores. Como queria muito levar sua família de Casa Branca para uma cidade maior, decidiu voltar para São Paulo.

Na capital paulista continuou trabalhando no Ministério da Agricultura, em uma seção chamada "Inspetoria do Boi". Lá ficou sabendo que a Federação das Indústrias estava dando bolsas aos alunos para cursar a Escola de Sociologia e Política. Candidatou-se e foi admitida para um curso regular de ciências sociais, dez anos depois de ter concluído a Escola Normal. Para entrar no curso passou por uma prova, não exatamente de conhecimentos, mas de intenções, e depois por uma entrevista. E passou a receber uma bolsa, uma ajuda considerável, somada ao seu próprio salário, como diz. Mas não foi só pela bolsa que preferiu entrar para a Escola de Sociologia e Política e não para o curso de ciências sociais da USP. É que este só funcionava à tarde, não havia curso de manhã, nem à noite. Solicitou e conseguiu do chefe de sua seção, um veterinário, a permissão para entrar em serviço uma hora mais tarde, pois seu curso era na parte da manhã, das 8 às 11 horas. E o chefe foi muito atencioso, estimulando-a a prosseguir nos estudos.

Considerava, entretanto, seu trabalho no Ministério muito abaixo de sua capacidade e mesmo de sua qualificação. Durante

a preparação para o concurso, passava todas as manhãs na biblioteca da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (em São Paulo), pois o cargo exigia conhecimentos de direito administrativo, direito civil, direito constitucional e penal. Tratava-se do cargo de oficial administrativo, para qualquer Ministério, em qualquer parte do país. Mas o trabalho que desempenhou, depois de admitida, pareceu-lhe muito aquém de sua preparação. Em São Paulo trabalhava no almoxarifado, praticamente sozinha, sem mesmo um supervisor ou chefe. Isso lhe permitiu uma grande liberdade no uso do seu tempo, chegando a fazer todos os seus *papers* durante o expediente, como relata.

Achava o curso na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, muito interessante, estimulante, sem ser exatamente 100% articulado, em sua própria expressão. A escola procurava aproveitar, como professores, intelectuais que vinham refugiados da Europa, com preparo especifico, e isso oferecia uma variedade bem interessante, diz ela. O currículo ficava assim bastante livre, correspondendo bem ao próprio nome da Escola Livre de Sociologia e Política, dependendo das oportunidades que surgiam em termos de professores. No início havia mesmo uma preocupação em formar técnicos ou peritos, para assessorar o desenvolvimento econômico, as indústrias. Daí, talvez, o interesse da Federação das Indústrias em oferecer bolsas aos estudantes.

Comentando sobre o grupo de professores, aponta Emílio Willems como o melhor deles, com boa fundamentação teórica no seu campo, a antropologia e fazendo pesquisa empírica. Donald Pierson, professor americano ligado à Escola de Chicago, que esteve durante um longo período trabalhando no Brasil, ela considerava mais próximo de uma psicologia social, distante do que ela viria a encontrar, mais tarde, em seu doutorado na Universidade de Chicago. Em economia lastima não ter contado com um bom professor, o que poderia ter acontecido, se Sérgio Buarque de

Holanda, então professor de economia brasileira, não tivesse se afastado por estar fazendo uma pesquisa sobre os carregamentos de pau-brasil no século XVI. Ficou bastante decepcionada com o professor de estatística, cujo curso não passava de estatística descritiva, não chegando à inferencial, como ela gostaria.

As turmas eram pequenas, ao fim do seu curso havia apenas sete alunos. Quase todos já formados em outro curso superior, um era médico, outro advogado, outro economista, ela ainda sem diploma de curso superior, mas já com experiência de trabalho. Todos tinham, a seu ver, mais interesse no próprio curso do que no diploma. Em quatro anos estava completando seu bacharelado, no ano de 1950. Antes mesmo de terminar o curso foi convidada por Donald Pierson, então professor de sociologia, para participar dos seminários de pesquisa, frequentados por pós-graduandos.

Matriculou-se na pós-graduação da Escola de Sociologia e Política, mas tinha intenção de fazer um curso mais regular do que o lá oferecido. Consultou D. Pierson, que se dispôs a ajudá-la junto a Anísio Teixeira, então diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para conseguir uma bolsa. Ela foi ao Rio, com carta de Pierson para Anísio, que logo a dissuadiu, dizendo que ela não precisaria ir fazer doutorado nos Estados Unidos, pois já estava preparada para ensinar e convidou-a para trabalhar na Capes. Ela não aceitou o convite, preferindo seguir seu caminho para o doutorado e voltou para São Paulo. Por meio de um concurso acabou conseguindo uma bolsa do Instituto Brasil-Estados Unidos, mas só seguiu para os Estados Unidos cerca de dois anos mais tarde, por motivo de saúde, que resultou, segundo ela, em beneficio de seus estudos. Em 1952, quando a bolsa foi concedida, ela estava envolvida em um estudo sobre comunidades, no interior da Bahia no Vale de São Francisco, em pesquisa coordenada por D. Pierson. Passou quatro meses lá, em condições bastante precárias de higiene e alimentação. In-

formada sobre a concessão da bolsa, regressou imediatamente a São Paulo. Sua irmã, Therezinha, que trabalhava na Faculdade de Higiene da USP, aconselhou-a a fazer exames médicos e de laboratório, pois ela estava realmente fragilizada. Os exames confirmaram uma pequena lesão pulmonar, suficiente para fazê-la desistir da viagem, pelo menos de imediato, para um lugar de clima frio, em Michigan, onde deveria frequentar um Agricultural College, o East Lansing College. Constatada a doença, Aparecida Joly Gouveia tratou de procurar o tratamento mais adequado, passando pouco mais de um ano em Campos do Jordão, na época considerado o lugar ideal para esse tipo de tratamento. "Passei um ano de papo pro ar", diz ela, com seu perene senso de humor, e se livrou de ser encaminhada para estudar em uma área que não lhe despertava maior interesse para ela, a sociologia rural.

Em 1954, tendo sido agraciada com uma nova bolsa de estudos, de um clube feminino americano, segue para os Estados Unidos para seu doutoramento, agora na Universidade de Chicago, uma das melhores do país, como ela mesma declara. Sua bolsa tinha a duração de um ano (de fato, de nove meses apenas), findo o qual ela solicitou por intermédio de Anísio Teixeira uma bolsa da Capes. Aguardou até setembro, quando se inicia o ano letivo nas universidades americanas, mas a bolsa não chegou. Voltou então para o Brasil, indo trabalhar no Inep, no recém-criado Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE, no Rio de Janeiro, sob a direção de Anísio Teixeira, onde permaneceu até o ano de 1958. Nesse ano, com uma nova bolsa (de uma organização de Sorotimistas) e depois, como Fullbright Schoolar, ela foi readmitida no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, então na condição de candidata ao doutorado, que defendeu em 1962. Todo esse trajeto de ida e volta, entre o Rio e Chicago, alternando trabalho e estudos, ambos de grande interesse para ela, como deixa claro, exigiu muito esforço, muito empenho na ob-

tenção de bolsas, mas resultou em grande satisfação e enriquecimento profissional, reconhece.

Ao iniciar seus estudos no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago não tinha a intenção de se aprofundar em sociologia da educação, que era considerada naquele tempo, nos Estados Unidos, como um campo algo marginal, como deixa claro. Essa disciplina era de responsabilidade dos institutos de Educação, não do Departamento de Sociologia, onde ela fez seu doutorado. Ali ela se dedicou bastante aos estudos de demografia e foi mesmo convidada pelo chefe do departamento, um nome importante do *Population Center*, para ficar trabalhando lá, com sociologia demográfica. Não quis aceitar o convite, pensando em sua família, e que já era tempo de voltar para o Brasil. Seus cursos se concentraram, portanto, no Departamento de Sociologia, havendo mesmo, segundo sua percepção, certo menosprezo pela sociologia que se fazia no Departamento de Educação. Quando estava já preparando a defesa da tese foi até aconselhada a não se preocupar muito em atender a alguma exigência específica que viesse de um professor desse departamento, que seria membro da banca. Seu orientador era um sociólogo, de quem se declara grande admiradora, James Davis, que se aposentou pela Universidade de Harvard e trabalhou no *National Population Research Center*. Ela ficou em Chicago de 1958 a 1960, sem voltar ao Brasil, quando aqui esteve para colher os dados para a pesquisa da tese, financiada pelo Inep. Voltou aos Estados Unidos para defender o doutorado, em 1962, mas permaneceu ligada ao Inep, apesar das interrupções para o curso, desde 1955 até 1962.

Sobre esse período bastante conturbado e rico da vida e do trabalho de Aparecida Joly, quero trazer o depoimento de Josildeth Gomes Consorte, sua companheira de trabalho no Inep e sua contemporânea nas batalhas para conseguir apoio que as ajudasse a seguir para o doutorado nos Estados Unidos. Na época, esse era o

caminho que começava a aparecer como o mais promissor, para estudiosos das áreas de educação e ciências sociais, desejosos de completar sua formação em boas universidades e centros de pesquisa especializados nos temas então em discussão. A Europa tinha sido até então o centro de atração para a elite intelectual, que podia dispor de recursos para garantir essa complementação da formação em nível de pós-graduação. Paris, Londres, Roma e outras capitais europeias continuavam a constituir centros de atração para esse tipo de estudo, especialmente para as ciências humanas de modo geral. Mas, no que toca à educação, os Estados Unidos começavam a aparecer como alvo valorizado, talvez pelo desenvolvimento que várias de suas universidades imprimiram aos estudos sobre problemas de educação, em centros de pesquisa bem equipados e apoiados por verbas governamentais, ou de outras instituições, que reconheciam a importância fundamental de estudos sobre a área.

É patente o destaque que essa área recebeu em termos de estímulo à pesquisa, a partir das décadas de 1930 e 1940, como se pode constatar pelo número crescente de publicações, de encontros científicos cada vez mais concorridos e pelos programas de mestrado e doutorado cada vez mais procurados, pelos próprios estudantes americanos e também por estrangeiros, em busca das discussões teóricas mais avançadas e dos recursos técnicos mais sofisticados, muito estimulados pelo desenvolvimento do uso do computador, que se iniciava. Foram as análises quantitativas que se beneficiaram de modo especial, sem prejuízo do aprofundamento da discussão teórica, sobretudo em algumas das grandes universidades, como a de Chicago, para onde foi Aparecida Joly Gouveia, como reconhece e deixa claro em seu depoimento a Paoli (1995).

É possível que a estreita ligação de Anísio Teixeira com a pesquisa e a discussão teórica sobre educação nos Estados Unidos, sobretudo no que se refere ao trabalho de Dewey, cuja contribuição Anísio trouxe de modo tão eficiente para o Brasil, tenha tam-

bém exercido certa influência em favor de um movimento de nossos estudiosos da educação em direção aos centros universitários americanos. Anísio Teixeira continua fonte contínua de inspiração a ser explorada, para se procurar entender certos fenômenos e ocorrências de nossa história educacional recente. Josildeth e Aparecida estiveram nas décadas de 1950 e 1960 muito próximas a ele, já que trabalhavam no CBPE, vinculado ao Inep, do qual Anísio Teixeira era diretor, cargo que exercia também à frente da recém-criada Capes. A ele tiveram de recorrer na busca por bolsas de estudo, imprescindíveis para que pudessem prosseguir os estudos no exterior, o que se converteu mesmo em uma luta, como elas mesmas dizem, Aparecida no depoimento a Paoli (1995) e Josildeth no que me concedeu em fevereiro de 2009, em sua casa, no bairro do Brooklin, em São Paulo. As duas receberam de Anísio, de imediato, o mesmo tipo de negativa: "vocês não precisam prosseguir os estudos, vocês já estão prontas para ensinar". Ao que parece, ele estava imbuído, talvez com razão, da convicção de que o nosso país não precisava, na época, de profissionais mais aprimorados em sua formação do que já demonstravam ser as duas jovens pesquisadoras. Com sua visão de nossa realidade nacional e também do que se passava no âmbito internacional, ele talvez percebesse a necessidade urgente de aproveitar logo nossos talentos, dos quais ambas eram dotadas.

As reações das duas candidatas foram, porém, muito distintas, como esclareceu Josildeth em seu depoimento. Enquanto ela, mais jovem e menos experiente, se retraiu e se acomodou à própria interrupção dos estudos, que já havia iniciado na Universidade de Columbia, Aparecida, mais segura e confiante, foi à luta e conseguiu as ambicionadas bolsas de estudo, no caso dela junto a diferentes instituições, como já foi relatado. Para Josildeth, Aparecida representava "a própria encarnação da mulher paulista: independente, criteriosa, discreta em tudo, nada consumista, muito ligada à

família". Vemos assim confirmadas, pela voz da companheira de trabalho de sua fase inicial, no CBPE, qualidades que acompanhariam Aparecida Joly por toda a sua carreira.

"Os anos mais produtivos e mais estimulantes de meu trabalho"

É assim que Aparecida Joly considera o período em que trabalhou no CBPE (Inep) no Rio de Janeiro, de 1955 a 1962, com interrupções, em seu depoimento a Paoli (1995). O Inep estava em um período de franco florescimento, sob a direção de Anísio Teixeira, que trazia sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, professores vindos de outros países, por meio dos contatos que tinha com a Unesco. Assim, estiveram trabalhando lá B. Hutchinson, autor de *Mobilidade e Trabalho* (1960) , que morava em São Paulo, mas viajava sempre ao Rio, Otto Klineberg, também morando em São Paulo, o inglês Andrew Pearse, o francês Jacques Lambert (autor de *Os dois Brasis*), Charles Wagley. Eles participaram da germinação da ideia do CBPE, que depois foi agregando outros pesquisadores brasileiros, assinala Aparecida Joly. No começo, o CBPE estava instalado em uma sede provisória, na rua México, no centro da cidade, num prédio onde havia outros escritórios, ocupando um andar. Nessa época, segundo recorda Aparecida Joly, Josildeth Gomes e Andrew Pearse realizavam pesquisa em uma favela do Rio de Janeiro, Bazzanella e Guy de Hollanda faziam um estudo sobre estereótipos em livros de história para o curso ginasial. Pouco depois, o CBPE se mudou para a rua Voluntários da Pátria, em Botafogo, em uma casa antiga, tombada, muito bonita. Lá as instalações eram bem melhores, permitindo maior conforto para as reuniões, inclusive com um restaurante para funcionários e visitantes. Embora nem todos estivessem sempre presentes, as reuniões eram sempre muito proveitosas, segundo Aparecida Joly. Inclusive, lembra-se que, ao compartilhar sua sala com Costa Pinto, sentia seu crescimento profissional "quase por osmose", pois, além

das reuniões formais, havia sempre a possibilidade de contatos e conversas sobre questões de estudo e de trabalho com ele e com os outros pesquisadores.

Era o tipo de situação de trabalho ideal, em suas palavras. O que não deixava de implicar alguns desafios. "Dr. Anísio era uma pessoa muito interessante, muito inteligente, mas não era muito consequente nas decisões, então a gente tinha que brigar um pouco" (p.188). Para fazer a pesquisa sobre as normalistas, que seria a base para a sua tese de doutorado, ela teve que insistir bastante com o próprio Dr. Anísio, e também com Darcy Ribeiro, então coordenador da divisão de estudos e pesquisas sociais do CBPE, pois ambos estavam, naquela época, muito mais voltados para a fundação da Universidade de Brasília, sobretudo Darcy. Havia, no Inep uma grande preocupação com a formação de professores, inclusive daqueles chamados leigos. A ideia central era desenvolver cidades-laboratório, nas quais se procuraria atualizar os professores, aproximando-os mais dos pais, modificando assim a própria escola. Foram desenvolvidas pesquisas sobre essas cidades-laboratórios, que, entretanto, não foram levadas a termo, pois seus responsáveis na época , Anísio e Darcy, já muito envolvidos com a UnB, como assinala Aparecida Joly. Ela até trabalhou durante algum tempo na supervisão de uma equipe que estava trabalhando em uma dessa cidades, Leopoldina, sendo a outra Cataguazes, em Minas Gerais. Tais cidades-laboratório deveriam se tornar centros para onde seriam levados os professores leigos, durante o período de férias, para receberem a formação que não tiveram, o que tanto preocupava Anísio Teixeira e também Darcy Ribeiro, lembra a educadora.

O desinteresse dos pais pela escola era uma preocupação clara de Anísio Teixeira. Ao criar os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais insistia na importância de atentar para as condições locais onde a escola está situada, para seu contexto geral e para a situação das famílias. No trabalho do CBPE havia então esse interesse, o que

deve ter inspirado a primeira pesquisa ali realizada por ela, que deu origem a seus primeiros artigos. Ela realizou esse trabalho de investigação junto aos professores e aos pais, ou melhor, às mães, como assinala, sem a colaboração de outros pesquisadores, mais experientes, embora contasse com o auxilio de estagiários, estudantes que estavam sendo preparados no próprio CBPE, sob a orientação de sociólogos que começavam sua carreira, inclusive mesma. Isso a leva a comentar, em sua entrevista, que considera um tanto limitado esse seu trabalho inicial, dada sua própria inexperiência. Como eram feitas visitas às escolas e às casas das famílias, em viagens a vários municípios do estado do Rio de Janeiro, onde eram entrevistadas as mães, já que os pais estavam fora, o trabalho teve que contar com auxilio do CBPE. Ela evoca, então, seu estudo junto às famílias operárias em Casa Branca, quando era estudante da Escola Normal, e também algumas pequenas investigações que fez em São Paulo, por sugestão de Oracy Nogueira, que não chegaram a ser publicadas.

Se tivesse mais experiência de pesquisa, diz ela, nesse primeiro estudo, feito no CBPE, teria explorado bem melhor a oportunidade de aprofundar junto aos pais, ou mesmo às mães, suas opiniões e expectativas em relação à escola, bem como suas próprias condições de vida e de trabalho. A despeito das limitações cuidadosamente por ela indicadas, o conjunto de artigos baseados nessa pesquisa já revela traços da grande pesquisadora que iniciava sua brilhante carreira: capacidade de ver com clareza as informações importantes para o estudo e os meios mais adequados para obtê-las, habilidade para analisar essas informações, construindo os dados e propondo hipóteses explicativas, ou ideias sugestivas; sinalização clara dos limites de alcance do estudo.

De qualquer forma, o estudo reuniu uma quantidade considerável de informações, que foram analisadas e apresentadas em vários artigos que publicou nessa fase inicial de sua carreira de pesquisadora. A coleta se desenvolveu de setembro a dezembro

de 1956, pelos entrevistadores então treinados no CBPE, seguindo junto aos professores um roteiro de 77 itens, e para os pais um de 34 itens. Escolas primárias e secundárias, públicas e particulares, rurais e urbanas se distribuíam por municípios representativos das várias regiões do estado, a partir de uma amostra aleatória. Os formulários estão publicados em seu artigo "Opiniões de pais e professores sobre a escola", de 1956, a amostra dos professores está explicitada no artigo "Professores do Estado do Rio" e a relativa aos pais dos alunos em "A escola e o professor na opinião dos pais", ambos de 1957, respectivamente a) e b).

O artigo sobre os professores abrange informações colhidas sobre 282 docentes, nas escolas da amostra já mencionada, na intenção de oferecer um perfil desse profissional, que constituiria um dos temas preferidos dos estudos de Aparecida Joly. Com muita propriedade ela reúne as informações obtidas e compõe esse perfil, desdobrando-o para o professor do curso primário e para o do curso secundário. Vale a pena transcrever o trecho, das páginas 33 e 34 do artigo, pelo interesse em sua comparação com o perfil de nossos atuais professores:

> Pelas características predominantes no grupo de indivíduos entrevistados, poderíamos apresentar o tipo mais comum do *professor primário* como um individuo de sexo feminino, adulto mais ou menos maduro (entre 25 e 43 anos), de cor branca, casado ou solteiro, que contribui para um orçamento familiar, mas não é o único responsável pelas despesas da família, que ganha menos de Cr$6.500 mensais, oriundo de família de classe média, com nível de instrução formal superior à de seus pais, diplomado por escola normal, que não é natural da comunidade onde leciona, que não pertence a associações voluntárias em geral e muito menos a associações profissionais, que não frequenta cursos de atualização ou aperfeiçoamento e não lê periódicos especializados em educação.
>
> O *professor secundário* poderia ser caracterizado como um adulto maduro (com mais de 29 anos de idade), de cor branca, casado, que ganha de Cr$ 6.500,00 a Cr$ 11.500,00, mensais, oriundo de família de classe média ou alta, com nível de instrução formal superior à de

> seus pais, diplomado por escola superior, mas não necessariamente por Faculdade de Filosofia, que pertence pelo menos a uma associação voluntária, que não é natural da cidade onde leciona, que não frequenta cursos de atualização ou aperfeiçoamento, mas lê periódicos especializados em educação. (Gouveia, 1957a, p. 33)

Com os perfis dos professores, a pesquisadora nos possibilita uma série de interessantes confrontos com características dos professores que continuam a se responsabilizar pelas essenciais funções desempenhadas pela educação básica, passados mais de 60 anos. Ela levanta, já naquela época, a questão da profissionalização do magistério (p. 39), ao destacar as porcentagens de filiação a associações de classe, 22% entre os do secundário e apenas 6% entre os do primário, e um outro traço curiosamente levantado por uma estratégia bastante original. Por meio de cartões contendo seis situações, fora da própria família, era solicitado ao professor que escolhesse em qual se sentia melhor, sendo que a escolha preferida pelos dois grupos de professores foi o convívio com colegas do mesmo estabelecimento de ensino. Trabalhando com as respostas às várias opções, entre os dois grupos, a pesquisadora avança para uma posição que me parece muito compatível com os estudos que hoje fazemos sobre o tema, um dos mais debatidos na comunidade educacional: "A profissionalização pode refletir, entre outras coisas, as circunstâncias que cercam o exercício da profissão, tais como, a situação do mercado de trabalho e a posição do profissional perante seus empregadores ou consumidores de seu serviço em geral" (p. 40). E ainda nos brinda com uma invejável estatística: à pergunta se deixaria de ser professor, se pudesse, 73% dos primários e 77% dos secundários responderam que não!

O artigo sobre "Aspirações em relação ao futuro dos filhos", de 1957c , também baseado na investigação realizada em 1956, já citada, parte do pressuposto de que

> Pode acontecer que um programa educacional planejado em função de certos ideais ou lançado, mesmo abertamente, para fomentar cer-

> tas linhas de desenvolvimento socioeconômico, não corresponda às necessidades sentidas pela população. Nesta defasagem entre o estabelecido e o desejado residem, às vezes, as causas subterrâneas do insucesso e descrédito que acompanham programas teoricamente bem arquitetados e honestamente idealizados. (p. 279)

Fica bem clara, portanto, a intenção da pesquisadora de trazer a opinião de pais sobre o que esperam, ou desejam, do futuro de seus filhos, o que foi buscado por meio de 214 entrevistas, para tentar aproximar possíveis propostas governamentais desses desejos expressos pelos pais. Ou pelo menos procurar revelar a visão desses pais aos planejadores encarregados dessas propostas. Na verdade, o estudo acabou confirmando as tradicionais expectativas pouco realistas da maioria dos pais para o futuro de seus filhos, em relação às profissões liberais, os "doutores", médicos e engenheiros sempre à frente, mesmo quando expressas por pais de camadas sociais menos favorecidas. A autora lembra que um estudo feito em 1960 por B. Hutchinson revelava apenas 1,6% de pais com ocupações manuais semiespecializadas entre os alunos do primeiro ano da Universidade de São Paulo. Essa observação chega bem antes das elaboradas por P. Bourdieu e J. C. Passeron em seu muito conhecido livro *Les Héritiers*, de 1964, que marcou época nas discussões sobre o tema.

Ainda dentro do conjunto de artigos que se desenvolveram a partir da primeira pesquisa realizada por Aparecida Joly no CBPE, em 1956, "Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidade da família", de 1958, procura revelar a visão dos pais sobre essas candentes questões. Muito lucidamente a autora logo adverte que o "sucesso escolar é, em geral, avaliado pelos pais, não propriamente em função do que ou quanto a criança aprende mas, sim, em função das notas, da aprovação ou reprovação e das opiniões do professor sobre a criança." (p. 34) Nesta frase estão contidas várias das ambiguidades que tanto perturbam as relações que cercam o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que se

refere ao aspecto da avaliação. A autora percebeu muito bem como os pais ficam restritos ao que para eles é revelado pela nota e pela opinião do professor sobre o aluno, e como, a partir daí, procuram explicar o insucesso de seus filhos por motivos muito mais ligados a características de sua personalidade, do que a fatores ligados ao trabalho da escola e do professor. Sendo assim, acabam atribuindo ao governo inteira responsabilidade e arbítrio para decidir sobre questões de educação escolar. A partir dessa constatação a autora lança uma sugestão a políticos, administradores e educadores em geral: eles podem

> ter, nesse estado de apatia em relação aos problemas educacionais, uma condição de certa forma favorável ao desenvolvimento de novos programas de ação. Isto porque será muito mais fácil despertar interesses novos do que contrariar interesses fortemente entrincheirados. (p. 49)

O conjunto de cinco artigos publicados entre 1956 e 1958 revela, ao mesmo tempo, o período que estou considerando como inicial de produção cientifica de Aparecida Joly, e o período também inicial de trabalhos desenvolvidos no recém-criado CBPE, berço ativo de atividades do Inep, que se multiplicaria mais tarde com a criação dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Vimos, pela própria voz da pesquisadora, seu entusiasmo pelo ambiente então vigente no CBPE, com a presença e o trabalho de vários pesquisadores vindos de outras áreas (antropologia, economia, história, ciências políticas, filosofia) afins à sociologia, e de outros países, assim como do nosso. A forte influência poderosa de Anísio Teixeira, que se irradia depois para outros estados da federação, canalizava esforços e recursos para a pesquisa em educação, com uma intensidade e efetividade talvez jamais igualadas. Como ele ocupava cargos de importância chave, ao mesmo tempo, como a direção do Inep e do CBPE, a coordenação da Capes e era dotado de grande tino administrativo e capacidade de liderança, conseguiu desencadear uma série de iniciativas, que im-

primiram um rumo decisivo à história nascente de nossa pesquisa em educação. Aparecida Joly representa testemunho vivo dessa influência, como fica claro, não apenas por suas declarações explicitas a Paoli (1995), como pelo seu trabalho de pesquisadora, iniciado naquele período. Como outros pesquisadores, seus colegas de então, ela foi influenciada pela preocupação com problemas ligados à preparação de professores, sobretudo os leigos, e também com a baixa intensidade das relações entre os pais e as escolas de seus filhos.

Dentro da filosofia que orientava Anísio Teixeira para a luta pela democratização da educação, a atuação de professores bem preparados e a correspondência da escola com a expectativa dos pais constituíam elementos básicos. Assim, havia no CBPE um amplo estímulo ao desenvolvimento de pesquisas voltadas para esses problemas, ao qual Aparecida Joly procurou responder em sua pesquisa inicial. Ela já se mostrava muito alerta e atenta à contribuição que a pesquisa poderia (deveria?) dar aos esforços de políticos, administradores e educadores empenhados em propostas para a melhoria de nossa educação, como deixa claro em afirmação de seu artigo sobre "Opiniões de pais e professores sobre a escola", o primeiro que publicou, em 1956. Anunciando os informantes selecionados para sua primeira pesquisa, os professores das escolas e os pais dos alunos nelas matriculados, ela explica que esses dois grupos foram escolhidos em função da importância que viriam a ter numa eventual reforma educacional, pois "Sem a colaboração dos professores e, até certo ponto, sem o apoio dos pais, nenhuma reforma se tornará efetiva. Conhecendo as atitudes e opiniões desses dois grupos, saberemos de que esclarecimentos necessitam, quais os pontos de maior resistência e que motivações poderão ser mobilizadas". (p. 141).

Entre os anos de 1958 e 1960 Aparecida Joly esteve diretamente ligada ao programa de doutorado na Universidade de Chicago, afastada, portanto, do trabalho no CBPE. Entretanto, uma segunda pesquisa, coordenada por ela e realizada com recursos e

pessoal do CBPE, em 1960, constituiu a base para a elaboração de sua tese de doutorado "Professoras de amanhã", defendida em 1962, e também para um artigo: "Milhares de Normalistas e Milhões de Analfabetos", publicado em 1961.

Embora gravitassem ainda em torno da questão da preparação de professores para o ensino primário, feita pela Escola Normal, que constituía uma das preocupações maiores de Anísio Teixeira e portanto do CBPE , esses trabalhos já se filiavam a uma outra matriz, tendo como base uma outra pesquisa. Vimos que seus primeiros artigos foram se construindo a partir de desdobramentos de questões ou hipóteses levantadas pela sua primeira pesquisa, com professores e pais, na qual ela mesma se considerava bastante inexperiente, não preparada ainda para explorar devidamente a riqueza de dados que a pesquisa tinha conseguido reunir.

Nesta segunda matriz, como declara a Paoli (1995), já se sente mais segura, melhor preparada para trabalhar com os dados, usando recursos estatísticos que aprendeu nos cursos que já havia acompanhado em Chicago, bem como mais familiarizada com as teorias disponíveis para ajudá-la a entender e tentar explicar os problemas de pesquisa que devia enfrentar. Em suas palavras, "quando escrevi o artigo, de 1961, eu já tinha estado nos Estados Unidos. Então já tinha algumas noções sobre como utilizar dados numéricos, de estabelecer relações e fazer inferências a partir desses dados numéricos. Já estava tecnicamente mais preparada e também já tinha lido alguma coisa que tivesse me inspirado, lá nos Estados Unidos" (Paoli, 1995, p. 198). Mas confessa que considera seu "grande golpe" o achado do título para o artigo "Milhares de Normalistas, Milhões de Analfabetos", segundo ela, muito atraente. De fato, esse título é bastante sugestivo, anunciando de modo breve o quadro complexo dentro do qual se debatia, e se debate até hoje, a preparação de professores para o atendimento da educação básica para todos, começando pelo processo de alfabetização. Esse título também anuncia o nascimento da grande pesquisadora, que já começava a colocar

seus talentos, então em pleno desenvolvimento, a serviço do estudo de nossos problemas educacionais, o que faria ao longo de toda a sua carreira, como uma estrela.

A pesquisa, que deu origem aos dois trabalhos, foi realizada com amostra de 23 escolas normais dos estados de Minas Gerais e São Paulo, selecionadas dentro de um plano de amostragem. A coleta de informações foi feita por uma equipe de dez assistentes de pesquisa no final do ano de 1960, aplicando um questionário a 1448 moças, estudantes das escolas normais, parte delas cursando o primeiro ano e parte já em seu ano de conclusão, por motivos importantes para o estudo. No artigo de título tão chamativo, de 1961, são apresentadas análises parciais, feitas a partir de dados colhidos pela própria pesquisa, e também junto a várias outras fontes de informações estatísticas de órgãos governamentais, nacionais e estaduais, e mesmo de outras pesquisas em realização no CBPE.

A questão de fundo, que inspirou a pesquisa que constituiu a base para o seu trabalho de tese em Chicago, foi a situação problemática, muito bem captada pela pesquisadora, representada pelo número desmesurado de analfabetos, na época 15 milhões, em um país que não chegava a 50 milhões de habitantes, ao lado de um elevado número de professores formados pelos cursos normais de segundo ciclo, em estabelecimentos públicos e privados, cerca de 90.000. Esses professores, perto de 19.000 oferecidos a cada ano, não se distribuíam, entretanto, uniformemente por todo o país, havendo uma concentração de 73% nos estados das regiões sudeste e sul, dos quais uma grande porcentagem, não assumia o magistério, logo depois de formados. Mesmo não dispondo de dados completos, mas com base nas conclusões de curso em 1957 e nos totais de professores normalistas que exerciam o magistério primário, em escolas públicas e particulares, nos anos de 1957 e 1958, a pesquisadora indica a cifra de 50%. Ela considera isso um "desperdício", frente às necessidades urgentes de professores em todo o país, ainda mais se atentarmos para o poten-

cial representado por esses normalistas, que representavam um terço dos pouquíssimos estudantes em nosso país que chegavam a completar cursos médios de segundo ciclo: de cada 1.000 crianças matriculadas na escola primaria, apenas 16 chegavam à ultima série desses cursos (Gouveia, 1961, p. 114).

Para procurar entender esse desperdício e o que ele representava como desafio para a educação do país, a pesquisadora se serviu dos recursos teóricos e analíticos de que já dispunha, trazendo para o artigo "Milhares de Normalistas, Milhões de Analfabetos" parte do que já tinha conseguido com análises preliminares e levando para a tese, que depois se converteu em livro, o aprofundamento dessas análises. Já no artigo aparecem claras certas características já assinaladas em seus artigos iniciais, publicados na década de 1950, que se confirmariam como traços marcantes da pesquisadora, em toda a sua carreira. Ao lado da habilidade para comparar e analisar dados, captando relações entre eles, ela conseguia articular essas relações com aspectos de âmbito bem mais geral, extraindo possíveis explicações, ou hipóteses que ajudassem a entender problemas daí decorrentes. Por exemplo, analisando apenas sob o ponto de vista instrumental, como observa:

> se a legislação atribui às escolas normais, como objetivo primeiro, a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, se professores não diplomados continuam incorporando-se no magistério, e ainda há cerca de 15 milhões de analfabetos no Brasil, parece legítimo levantar dúvidas sobre a adequabilidade de nosso sistema de ensino normal. (p. 117)

Vemos que ela avança bastante em sua visão crítica, questionando mesmo o tradicional ensino normal, do qual ela mesma se reconhece beneficiada, pelo belo curso que fez na Escola Normal de Casa Branca, onde até se iniciou no pensamento sociológico, como disse em sua entrevista a Paoli (1995). Mas, a essa altura, entra a socióloga, então quase doutora pela Universidade de Chicago, e adverte que a ineficácia do sistema (em termos de priori-

dades institucionais apenas, ressalta) não deve nos impedir de atentar para outros aspectos do problema. E passa a lançar mão de fatores do domínio sociológico, para ajudar a esclarecer a situação problema. O magistério primário já era, na ocasião, uma profissão predominantemente feminina: no curso normal a porcentagem de matrículas femininas era de 96%, enquanto que no curso clássico era de 35%, no comercial 31% e no científico 22%, em dados do MEC, de 1960, apresentados por Aparecida Joly Gouveia (1961, p. 117). O crescimento da procura por esse curso, o normal, foi desproporcional em relação aos outros ramos de ensino, não apenas por meio das escolas já existentes, mas também pela criação de novas escolas, por vezes com número reduzido de alunos, o que parecia à pesquisadora representar mais um problema, sob o ponto de vista do financiamento.

Essas e outras variáveis foram sendo reunidas por ela, numa perspectiva sociológica, com base em autores já bem conhecidos desde o princípio do século XX, como Emile Durkheim, com sua *Educação e sociologia*, em tradução de Lourenço Filho, de 1952, ou mais recentes, como Robert K. Merton, com sua *Social Teory and Social Structure*, em 1957. Ela tem a atenção de indicar a estudantes de sociologia, ou de educação, seus leitores, a orientação teórica que considera mais pertinente (p. 119), para propor uma hipótese que focalize o problema do ensino normal, dentro de um quadro mais amplo do que o da simples adequação às necessidades de formação de pessoal docente:

> O ensino normal, tal como se tem desenvolvido no Brasil, constitui uma forma de conciliação entre as crescentes aspirações educacionais de certas camadas da população e os ideais de dependência econômica e intelectual da mulher, tradicionalmente cultivados na sociedade brasileira. (Gouveia, 1961, p. 120)

Essa proposta explicativa envolve, segundo a autora, três noções básicas distintas: em primeiro lugar, a permanência de valores tradicionais da sociedade patriarcal brasileira, especificamente re-

lativos à mulher. Em segundo, a constatação de que o nível de aspirações em relação à educação escolar está crescendo no país. A terceira noção é de difícil comprovação, alerta a autora, ainda que as duas primeiras sejam de verificação mais acessível. Essa noção implica a hipótese de que as escolas normais, tais como estão funcionando no país, "representam a solução que a própria sociedade teria encontrado para uma situação de incongruência entre valores" (p. 121). Na impossibilidade de verificação dessa hipótese, a autora passa a sugerir uma série de "hipóteses mais específicas e de verificação possível, que viriam reforçar a plausibilidade da (sua) explicação" (p. 121). São propostas, então, várias suposições ligando o crescimento do curso normal ao desenvolvimento da urbanização, que provocava o aumento do número de moças matriculadas nesse curso, diminuindo a distância educacional entre moças e rapazes, aumentando também a procura geral pelos cursos do ensino médio, havendo mesmo moças que ingressavam no normal sem a intenção de se dedicar ao magistério, o que não era o caso das provenientes das classes trabalhadoras, para quem o curso normal representava possibilidade de ascensão social.

Ao longo do restante do artigo, a pesquisadora elabora os dados disponíveis pela pesquisa, e outros que procurou obter, para discutir essas hipóteses, alertando que, como esses dados não foram colhidos originalmente para os fins dessa pesquisa, a exploração que irá proceder talvez não possa ser considerada inteiramente satisfatória (p. 122). Apresenta, então, as tentativas de discussão das hipóteses especificas e os resultados obtidos, articulando as variáveis em jogo com muita argúcia, mas também com todo o cuidado, inclusive trazendo para o leitor a explicitação de itens do questionário, para que ele mesmo pudesse avaliar a relação proposta (p. 127). Enfim, ela oferece uma verdadeira lição de metodologia de pesquisa, com muitos exemplos de recursos e estratégias que podem ajudar o pesquisador no caminho do conhecimento que

está buscando construir sobre o problema focalizado, sem deixar de atender aos cuidados e exigências esperados de toda pesquisa. As reservas e limitações do estudo, muito bem expressas (por exemplo à pág. 126), contribuem para confirmar sua validade e despertar nosso interesse pelas conclusões às quais chega, apontando aspectos críticos do curso normal na época e lembrando funções próprias da política educacional e da prática administrativa que poderiam "alterar a dinâmica das estatísticas escolares" (p. 130).

> As possíveis reservas à generalização, à base de tais dados, seriam devidas, não tanto ao fato de essas escolas provavelmente não representarem toda a gama de variações institucionais existentes no Brasil, quanto ao fato de talvez não serem satisfatoriamente representativas do ponto de vista da constituição do corpo discente. Embora a amostra inclua escolas públicas e particulares, grandes e pequenas escolas, escolas situadas na capital e escolas situadas em cidades do interior de vários tamanhos, e embora o exame dos questionários preenchidos nos revele a presença de normalistas provenientes de todas as classes sociais, não podemos dizer, com segurança, em que medida os fatos constatados entre as normalistas daqueles dois estados se repetiriam em outras regiões do país. De qualquer forma, porém, como as matrículas nos cursos normais de Minas e São Paulo constituem 44,7% das matrículas do país, e como informações assistemáticas sugerem a existência de fatos semelhantes entre normalistas de vários outros estados, não nos parece inteiramente descabido utilizar os dados daquela pesquisa para a verificação de hipótese de alcance mais ambicioso. (Gouveia, 1961, p. 126)

Já vimos que entre 1958 e 60 Aparecida Joly permaneceu na Universidade de Chicago ininterruptamente, como ela diz a Paoli (1995), "sem vir ao Brasil nem durante as férias". Em 1960 veio para colher os dados da pesquisa já mencionada, que estava desenvolvendo para sua tese de doutorado. Voltou para os Estados Unidos em 1961, defendeu sua tese em 1962, inicialmente publicada como livro, *Professoras de amanhã:* um estudo de escolha ocupacional, pelo Inep em 1965 e pela editora Pioneira em 1970. Ela não se deteve muito, durante a entrevista, sobre esse seu trabalho, que foi

por certo uma de suas obras principais. Nela se reúne o conhecimento sociológico que a autora vinha construindo, desde sua formação no curso de ciências sociais da Escola de Sociologia e Política, em São Paulo, passando pela interação com sociólogos e antropólogos durante seu trabalho no CBPE e culminando com seu curso de doutoramento numa das melhores universidades dos Estados Unidos, na época, onde ela pôde também se familiarizar com os recursos de análises estatísticas, de cuja falta se ressentia nas oportunidades de formação que teve aqui no Brasil. Toda essa qualificação foi se consolidando, em paralelo a seu interesse pelas questões da educação de seu país, pelo acompanhamento atento que fazia das evoluções políticas e administrativas relativas ao sistema educacional, em particular, e a todo o país, de modo geral.

Sua atitude básica foi sempre de abertura ativa aos problemas que percebia e aos quais sentia que devia colocar seus talentos à disposição, na procura por soluções, no caso dela por meio da pesquisa, assim como pelo ensino e formação de novos pesquisadores. Ao completar seu doutorado já trazia consigo uma considerável experiência de trabalho, já havia se exposto e se beneficiado de contatos muito produtivos com pesquisadores qualificados e experientes, em vários domínios das ciências sócias, já tinha desenvolvido suas próprias pesquisas e atingido o que se pode considerar como maturidade profissional (tinha mais de 40 anos). Isso ajuda a entender como sua obra *Professoras de amanhã*, seu primeiro livro, é dotada de densidade teórica e consistência metodológica próprias de uma pesquisa primorosa, que continua a representar leitura obrigatória para estudiosos da formação de professores no Brasil, inspiradora de outras pesquisas e fonte segura de exemplos a serem usados nos cursos de formação de professores e pesquisadores.

Seu artigo de 1961, "Milhares de Normalistas, Milhões de Analfabetos", já comentado, apresenta uma série de análises preliminares, com base em dados colhidos pela mesma pesquisa. Para a tese, a pesquisadora aprofunda e sofistica essas análises, combi-

nando variáveis em hipóteses previstas desde a proposição do estudo, e recorrendo a outras que vão entrando em seu desenvolvimento, lançando mão também do recurso a hipóteses *ex-post-facto*, que utiliza com todo cuidado, alertando sempre os leitores sobre suas limitações. Aliás, esse cuidado é uma constante em seus trabalhos, que, graças a ele, podem dar lugar ao exercício livre de sua mente brilhante, sempre buscando possíveis explicações a partir de conexões dificilmente suspeitáveis por quem não dispusesse do preparo, do domínio do tema, da familiaridade com o contexto e da argúcia de que ela dispunha, como todo bom pesquisador. A ele compete, como ela sempre fez em seus trabalhos, lançar-se no encalço dessas conexões, a partir dos recursos de que dispõe, a serviço da construção de conhecimentos.

O estudo da tese se propõe ajudar a esclarecer o problema representado por um grande contingente de estudantes do curso normal, do sexo feminino, em número crescente nas últimas décadas e em concentração nas duas regiões mais desenvolvidas do país, sudeste e sul, sendo que perto de metade não pretende se dedicar ao magistério, enquanto o país continua a apresentar a cifra alarmante de 15 milhões de analfabetos. O estudo preliminar já havia deixado clara essa situação problemática, ensaiando algumas suposições como tentativas para entendê-la. O da tese se desdobra em ramificações que enriquecem sobremaneira o quadro onde ela se inclui.

Dada a importância desse estudo no conjunto de obras de Aparecida Joly, uma parte do texto publicado será incluída neste livro, para permitir o acesso direto dos leitores ao pensamento da autora, tal como expresso em sua linguagem clara e precisa. Essa parte corresponde ao último capítulo do livro *Professoras de amanhã*, no qual ela faz um resumo alentado de toda a pesquisa nele contida, incluindo reflexões e sugestões a partir de seus resultados. Cada um dos cinco capítulos que compõem o livro, ao lado do sexto que será transcrito, apresenta aspectos específicos que merecem a

atenção do leitor, pela pertinência da discussão teórica, pela engenhosidade das análises quantitativas e qualitativas e pela honestidade da pesquisadora, ao ressaltar os limites dessas análises, o que contribui muito para a confiabilidade do estudo. Vou comentar alguns desses aspectos, a título de exemplos, na perspectiva de estimular a leitura integral do livro, como exercício enriquecedor para todo pesquisador.

O capítulo I, que serve como introdução para todo o livro, apresenta a pesquisa proposta, como um estudo sobre decisões vocacionais de mulheres, em uma sociedade em evolução, mas já assinala diferenças em relação a estudos anteriores, de outros países, mais industrializados, com condições estruturais mais avançadas do que as encontradas no Brasil. A autora deixa claro que seu estudo se volta para a nossa realidade, sem pretender traçar uma visão completa do complexo problema das escolhas vocacionais femininas em geral, mas procurando trazer a contribuição de análises sociológicas sobre a influência de dois fatores básicos, focalizados como variáveis "independentes": origem social e grau de tradicionalismo. Ele se beneficiaria, anuncia, dos aportes de duas correntes diversas de investigação sociológica – estudos sobre escolha vocacional e estudos de escolas. Os capítulos que se seguem tratam com muita competência das questões anunciadas na introdução e de como foram trabalhadas, sob o ponto de vista teórico e o metodológico.

O capítulo II, sobre o universo e a amostra, explica com detalhes a escolha da amostra e suas limitações em relação a uma possível extensão das constatações do estudo a um universo mais amplo do que ela recobre. As 23 escolas selecionadas aleatoriamente, representam todos os tipos de escolas normais existentes na época: públicas e privadas, em cidades pequenas, médias e grandes, inclusive nas capitais, mas se concentram nos dois estados de Minas Gerais e São Paulo. Ainda que detenham 44% do alunado de todo o conjunto de escolas normais do país, a autora trata com reserva a ques-

tão da extensão dos resultados do estudo, não deixando de notar que os dois estados representam, até certo ponto, diferentes estágios de desenvolvimento social e econômico no país, o que constitui uma boa estratégia de composição amostral, que ela voltaria a utilizar em estudos futuros. Várias das limitações reconhecidas na amostra são explicadas pela autora pelo fato de ter sido essa parte do trabalho assumida pelo CBPE, que financiou a realização da coleta de informações junto às 23 escolas e às 1448 normalistas, nos dois estados. Foi, aliás, uma exigência do órgão federal que patrocinava o estudo a inclusão de pelo menos dois estados da federação, e a aproximação do final do ano letivo obrigou o trabalho de coleta a se limitar às últimas seis semanas, do ano de 1960. Várias informações bastante importantes para o estudo são trazidas nesse capítulo, como a proporção de normalistas que declaram não ter a intenção de ingressar no magistério, logo depois de se formar: cerca de metade delas, enquanto a proporção de professores leigos, ou sem diploma do curso normal, cresceu de 38% em 1940, para 47% em 1958, em todo o país. Embora deixe claro que seu estudo não acompanhou a vida das estudantes em seu dia a dia nas escolas, Aparecida Joly fez uma incursão pelo currículo então vigente, bastante semelhante entre as escolas da amostra, examinando as disciplinas oferecidas e sua distribuição pelos três anos do curso e se permite uma observação surpreendente pela sua validade até os dias de hoje, 50 anos após a realização da pesquisa:

> Os regulamentos oficiais sobre o ensino normal atribuem grande importância, no processo de formação do professor, à observação e à prática nas escolas primárias, mas, na realidade, as oportunidades de prática do magistério durante o curso normal parecem estar muito aquém do que seria desejável. De fato, os dados desta pesquisa nos indicam que as próprias normalistas sentem que carecem de maiores oportunidades de prática: "mais prática de ensino", foi a resposta mais frequentemente dada ao item do questionário destinado a suscitar "críticas e sugestões sobre o curso normal. (Gouveia, 1965, p.17)

As respostas foram recolhidas por uma equipe de dez aplicadoras, a partir de dois questionários preenchidos coletivamente. Um deles foi aplicado aos estudantes do 1º e do 3º ano do curso e o segundo apenas a estes, já que visava a informações sobre alterações em suas opiniões, a partir do desenvolvimento do próprio curso que fizeram. Os dois instrumentos são apresentados em apêndice, ao final do livro.

No capítulo III, sobre "Origem Social, Tradicionalismo e Perspectivas Ocupacionais" são introduzidas análises com variáveis básicas do estudo, tais como origem socioeconômica dos estudantes, seus valores e suas escolhas ocupacionais. O problema inicial da pesquisa se baseava na noção de que as estudantes traziam para a escola normal diferentes intenções, assim como planos diversos para suas próprias vidas. A pesquisa se propunha a entender e explicar essas variações já previstas. A questão central foi cercada no questionário por meio de perguntas básicas, reunidas em três eixos e dirigidas às estudantes: que objetivos visariam ao entrar no curso, que aspirações e desejos profissionais tinham no momento da pesquisa e finalmente, suas expectativas de ação imediata, após o curso. Para tentar se aproximar da questão, Aparecida Joly lança mão de recursos teóricos bastante em evidência na época, como a escala para classificação dos sujeitos em diferentes níveis sócioeconômicos, tomando por base a profissão do pai, elaborada por B. Hutchinson e divulgada em seu conhecido livro *Mobilidade e trabalho* (1960). Aparecida Joly propõe, entretanto, uma alteração na composição da escala, como esclarece, para atender melhor o tipo de população a que se destinava. Na escala de Hutchinson estão reunidos na mesma categoria os "trabalhadores não manuais de rotina" e os "trabalhadores manuais especializados", o que para ela parecia inadequado. Esta alteração seria mantida por ela em estudos posteriores.

Também neste capítulo é introduzida uma escala de tradicionalismo, elaborada pela própria pesquisadora ao redor de cinco graus de tradicionalismo, a partir de respostas a vários itens

constantes do questionário. São bem conhecidas as dificuldades de elaboração de um instrumento tão complexo como é o caso das escalas, o que indica o grau de sofisticação atingido pela pesquisadora em seus estudos de metodologia no departamento de ciências sociais da Universidade de Chicago. Esses estudos marcariam sua carreira e sua produção, como veremos com o prosseguimento de sua trajetória profissional. No estudo para a tese eles já foram bem marcantes, pois lhe permitiram propor uma instigante explicação para as escolhas ocupacionais variadas apresentadas pelas normalistas. Havia sim uma relação clara entre o grau de tradicionalismo das informantes e suas escolhas, que são influenciadas, também, pela sua posição na escala de nível socioeconômico e até por outras variáveis, inesperadas, como o fato de terem mães que já exerceram uma atividade remunerada alguma vez em sua vida. A pesquisadora foi tecendo uma complicada rede, pelo cruzamento entre esses fatores todos, chegando finalmente a uma proposta de explicação muito plausível e ao mesmo tempo bastante original. Sua escala de tradicionalismo foi imprescindível para chegar ao resultado proposto, mas também o foram todos os recursos envolvidos pelas engenhosas análises. Cada passo foi cuidadosamente explicado tornando essa complicada rede de compreensão bastante acessível.

O quarto capítulo, "Aproveitamento Escolar e Propensão para o Magistério", trata com muita propriedade de um assunto muito delicado. A autora trabalha com as notas obtidas pelas estudantes nas varias disciplinas do curso e suas relações com o que denominou propensão para o magistério. A partir de uma conexão constatada entre os mais altos resultados obtidos no curso e a baixa inclinação para o magistério, a pesquisadora passou a questionar os próprios critérios seguidos pelas escolas para a classificação dos resultados e até propôs uma possível explicação por meio de uma hipótese *ex-post-facto*, bastante perturbadora, ainda que sugestiva de reflexões para os estudiosos:

> Partindo da teoria de Parsons sobre os dois componentes do motivo de realização – o "cognitivo" e o "moral"- imagina-se que as mesmas necessidades psicológicas que levam à obtenção de notas altas explicariam a tendência contrária ao magistério, observada entre as normalistas que se destacam nas provas ou exames. Mais precisamente, a nota alta seria função de uma orientação predominantemente cognitiva: e, por outro lado, o que caracterizaria a normalista propensa ao magistério seria uma orientação antes "moral" do que "cognitiva". (Gouveia, 1965, p.80)

O capítulo V trata das "Mudanças no Decorrer do Curso". Através do longo texto, com muitas tabelas e engenhosas análises, a autora procura detectar as razões que fazem com que as escolhas expressas pelas normalistas ao entrar no curso permaneçam as mesmas em seu período final, quando o questionário especial para as concluintes foi aplicado, ao lado do outro questionário, comum aos dois grupos, do primeiro e do terceiro anos. Suas análises permitiram que chegasse à conclusão de que as escolas religiosas, as localizadas em pequenas cidades e as do estado de Minas Gerais, de modo geral, apresentam um grau de "eficiência" maior do que os cursos que funcionam em Institutos de educação, especialmente os do estado de São Paulo, onde o corpo docente e a administração seriam mais profissionalizados, como ocorre nesse estado, onde o sistema educacional está ligado a uma grande e complexa organização burocrática. Por "eficiência" a autora designa a capacidade do estabelecimento de concorrer para manter a escolha com a qual a estudante entrou no curso normal, sobretudo se for pelo magistério.

Ainda no Inep, agora no CRPE de São Paulo

De volta de seu doutorado em Chicago, em 1962, Aparecida Joly retoma seu trabalho no CRPE, no Rio de Janeiro, mas não reconhece bem as condições tão favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e de pesquisadores, que havia deixado ao partir para finalizar seu curso de doutorado, em 1958, como relata a Paoli (1995). A pujança que sentia naquele ambiente tão estimulante, já não parecia

existir, talvez, entre outras razões, pela absorção de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro pelas questões da criação da Universidade de Brasília, como já havia comentado. Ela enfatiza o espírito dinâmico e empreendedor de Anísio Teixeira, responsável por tantas iniciativas muito importantes em favor do desenvolvimento da pesquisa em educação, comandando ao mesmo tempo o Inep, o CBPE e a Capes, lembrando a irradiação de sua influência então pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). O de São Paulo teria, entre os cinco centros criados, uma grande expansão e um sentido especial para a carreira de Aparecida Joly Não contente com o que encontrou no CBPE, ela preferiu aceitar um convite para trabalhar em curso oferecido no CRPE de São Paulo, para preparação de pesquisadores em educação, em 1962.

O curso apresentava características próximas das interessantes inovações experimentadas no CBPE, no campo da formação de pesquisadores, combinadas com aspectos típicos dos cursos desenvolvidos em universidades americanas, com as quais Anísio Teixeira estava bem familiarizado. As bases de sua proposta já deixavam clara a influência da cultura americana de pesquisa em educação, tendo sido convidados como responsáveis pelas três seções, em que se dividiria o grupo de estudantes em formação, três especialistas, pesquisadores experientes, professores de universidades americanas nas áreas de psicologia da educação, sociologia da educação e administração escolar. Eram, na época, as áreas consideradas mais desenvolvidas no campo da pesquisa educacional entre nós, por certo já revelando certa influência vinda dos Estados Unidos: O curso era patrocinado pelo Inep e pela Unesco, instituição com a qual Anísio Teixeira sempre manteve boas relações.

Aparecida Joly foi convidada para assessorar o professor responsável pela área de sociologia da educação, que tinha vindo especialmente ao Brasil, acompanhado de sua esposa e de sua filha ainda pequena. Na entrevista a Paoli (1995) ela revela que um dos

motivos que a fizeram aceitar o convite foi a possibilidade de combinar seu trabalho no curso, com a coordenação de uma pesquisa encomendada por um professor, seu conhecido, do Centro de Educação Comparada, da Universidade de Chicago, Robert Havighurst. O interesse básico do estudo era verificar as relações entre o desenvolvimento socioeconômico do país e seu sistema de ensino médio (na época representado pelo ginásio). O projeto previa o estudo comparativo entre o Brasil e dois países da África, um deles a Costa do Marfim, como mencionou Aparecida Joly em sua entrevista. Ela conseguiu conciliar muito bem os dois objetivos, oferecendo uma participação excelente no curso e desenvolvendo a grande pesquisa, que constituiria um de seus trabalhos mais importantes. Ambos merecem consideração mais atenta a esta altura, pela importância que tiveram na vida e na carreira de Aparecida Joly, bem como em minha própria vida e carreira, já que tive participação direta nas duas atividades. Aqui entrará nosso diálogo (ou dueto) em toda a sonoridade.

O curso representou uma primeira tentativa, bastante, ainda que não inteiramente, feliz de oferecer condições muito favoráveis para o florescimento de vocações que despontavam entre jovens estudantes, como futuros pesquisadores. Alguns nem eram tão jovens, mas todos os 30, selecionados em instituições localizadas em todos os estados da federação, já tinham alguma experiência de trabalho e um diploma obtido em um curso superior na área da educação, ou afim. No meu caso, o diploma era de licenciatura em filosofia, pela USP, com um interesse especial pela disciplina de sociologia, que havia cursado primeiro com Antonio Cândido, na sua introdução e depois com Florestan Fernandes, já como disciplina optativa, no terceiro ano do curso. Isso já me orientou diretamente para o grupo de sociologia, ao qual estava ligada a simpática professora, recém-chegada de seu doutorado nos Estados Unidos, como ficamos sabendo no primeiro dia do curso. E daí por diante nossa interação

com ela foi crescendo de modo intenso, pois, além das aulas e outras atividades do próprio curso, tinhamos a possibilidade de conviver com ela, que ficou alojada, como nós alunos, nas dependências bastante confortáveis do CRPE. Dispúnhamos de apartamentos para duas pessoas com banheiro e uma copa em cada andar, onde muitas vezes nos reuníamos à noite, para tomar um café ou um chá e conversarmos sobre tudo, mas de modo especial sobre as questões levantadas no curso. Tínhamos, portanto, uma plena convivência, mais do que interações, com os colegas e com os professores, vários deles permanecendo também no alojamento, o que configurava uma situação que ia além da vivida nos cursos de tempo integral, já que se tratava de um curso de tempo diuturno. Não sei se tivemos entre nós, no Brasil, outras experiências semelhantes a essa, em cursos de pós-graduação, mas acho que poderia ser interessante estudá-la a partir desse ângulo.

Sobre este ponto, reúno as vozes de várias colegas daquele curso, com as quais tenho a sorte de ter mantido o contato e a amizade desde então, para formarmos um sexteto, bem afinado, cantando as qualidades de Aparecida Joly como professora de pesquisa e como pessoa. Todas se lembram muito bem de sua atenção e clareza nas explicações sobre questões levantadas no curso e de sua modéstia, simpatia e bom humor nas conversas extraclasse. Coordenando um grande projeto de pesquisa, realizado em cinco estados da federação, para atender a objetivos bastante amplos, ela teria de contar com equipes razoavelmente qualificadas, em cada estado, para dar conta da aplicação dos questionários nas escolas e em seguida da primeira organização das informações, que seriam enviadas para São Paulo, sede da pesquisa. Para nós estudantes que havíamos completado o curso, e fomos convidados para participar da pesquisa, tratou-se da experiência inicial mais proveitosa possível, sobretudo pensando-se que estávamos nos engajando em nossa primeira grande atividade de pesquisa. Tivemos oportunidade, como já foi men-

cionado, de participar de praticamente todas as etapas de um estudo de grande porte: desde a discussão da amostra, passando pela elaboração e aplicação dos instrumentos para a coleta de informações, depois pela organização e análise destas, chegando, finalmente, à redação do relatório final e até à publicação do livro correspondente (J.A.Dias, org. 1967). Todas essas atividades contando com a assistência atenta de nossa coordenadora, sempre presente na sede da pesquisa, o CRPE de São Paulo. O grupo do Pará teve, entretanto, uma lição extra, a partir de um problema surgido entre membros da equipe local. Aparecida Joly, como coordenadora geral do estudo, em visita a Belém, com sua habilidade de conciliação e convivência, conseguiu restabelecer logo o equilíbrio nas relações entre os membros da equipe, permitindo assim o desenrolar normal dos trabalhos. Isso foi relatado no depoimento de Ivone V. C Tupiassu, minha colega no curso e amiga desde então, responsável pelos trabalhos de pesquisa no Pará, que nos revelou, assim, um aspecto pouco conhecido da personalidade de Aparecida Joly: qualidades como administradora.

Em fevereiro de 2009 tive a oportunidade de entrevistar José Augusto Dias, hoje professor aposentado da USP, então assessor de Aparecida Joly em aspectos administrativos do estudo, ajudando na coordenação dos trabalhos e também na parte de análise estatística dos dados. Conversei com ele e sua esposa Alba, em sua residência em São Paulo, e pude ter, assim, acesso a um novo aspecto da personalidade rica de Aparecida Joly Além da confirmação, como fizeram todos os outros entrevistados, de suas qualidades pessoais e de pesquisadora, José Augusto e Alba me ofereceram a visão de quem conviveu com ela em uma situação bastante especial. Eu mesma não sabia que o estudo sobre o ensino médio envolveu também outros países, além do Brasil, sendo dois deles na África, Gana e Costa do Marfim mencionados na entrevista a Paoli. O estudo se iniciou em 1963 e se prolongou por vários anos, até a publicação do livro

organizado por José Augusto Dias, de 1967, *Ensino médio e estrutura socioeconômica*, que reuniu artigos nele baseados de vários participantes da pesquisa, além da publicação do livro de A.J.Gouveia e R. Havighurst, *Ensino médio e desenvolvimento*, de 1969, dando conta de um balanço final do estudo, passando por um aprofundamento de suas análises, tendo recebido também uma versão publicada nos Estados Unidos, *Brazilian secondary education and economic developement*,no mesmo ano. No período em que o estudo se desenvolveu, Aparecida Joly elaborou e publicou vários artigos sobre os temas por ele levantados, que serão comentados a seguir.

Quando o estudo se achava praticamente concluído, os responsáveis por seu desenvolvimento nos três países foram reunidos no Centro de Estudos de Educação Comparada da Universidade de Chicago, de onde ele se originou, para discutir seus principais resultados e sugestões. José Augusto e Alba seguiram então para Chicago, acompanhando Aparecida Joly, onde permaneceram por 12 semanas, de trabalho intenso, com os coordenadores da pesquisa e os representantes dos dois países africanos. José Augusto se recorda que foram discussões e trocas muito interessantes, especialmente com um dos colegas africanos, com quem continuou depois a manter contatos. A evocação desse período pelo casal é de uma experiência muito positiva, eles instalados em um apartamento, na cidade de Chicago e Aparecida Joly em um alojamento para professores e estudantes na própria universidade. Ela ajudou na instalação do casal, oferecendo informações e sugestões sobre transporte, compras e outros aspectos importantes para quem vai passar um período relativamente longo em um país estrangeiro. Ela ia frequentemente visitá-los, além de encontrar José Augusto diariamente nas reuniões de trabalho, sempre com sua simplicidade e disposição, que Alba resume em ótima síntese: "liderança e humor".

A vinda para São Paulo, para o curso no CRPE, representou também a entrada de Aparecida Joly nos problemas do ensino médio, pela via do estudo encomendado, de Chicago. Inicia-se,

assim, um novo ciclo de suas produções e publicações, após o primeiro que havia se concentrado nos problemas do ensino primário e de seus professores. Ao longo do desenrolar da pesquisa, ela foi trabalhando com as informações recolhidas, articulando-as em análises e sugestões a partir de hipóteses sempre muito criativas. Como o estudo envolvia escolas, alunos e professores do ensino médio de cinco estados, que procuravam representar diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico do país, e como os instrumentos utilizados permitiam cobrir uma gama de informações muito rica e variada, ela pôde elaborar vários trabalhos, publicados nesse período. O primeiro deles, *O nível de instrução dos professores do ensino médio*, de 1964, analisa aspectos importantes decorrentes do grande crescimento do ensino médio no país, especialmente no que se refere à qualificação de seus professores. A autora discute a própria expansão desse nível de ensino e suas ligações com fatores diferentes, como a evolução do trabalho feminino para além do magistério primário, as desigualdades na distribuição das escolas e dos professores qualificados entre os ramos do ensino médio (e dentro de cada ramo entre os ciclos), entre as cidades do interior e as capitais dos estados, entre os estados ou entre as próprias capitais. Enfim, ela verifica com cuidado as influências desses e de outros fatores, chamando atenção para a importância de dispor de dados que recobrem as várias subcategorias previstas no estudo, que nem sempre estão disponíveis. A este respeito vale a pena transcrever suas próprias palavras:

> Quando se dispõe de recursos para certo tipo de tratamento analítico, isto é, quando a análise pode ser conduzida de forma a permitir comparações entre os subgrupos que compõem as unidades maiores, sente-se bem a precariedade de generalizações feitas à base de impressões ou dados globais. (Gouveia, 1964, p. 31)

Essa observação é mais um exemplo do cuidado que Aparecida Joly mantinha em relação aos passos dados em todas as suas pesquisas, no caminho da construção de conhecimentos. Nota-se sem-

pre, na leitura de seus relatos, a atenção que a pesquisadora teve ao apontar os pontos de apoio para suas constatações, as limitações que ela assumia como ligadas a cada uma delas e até os obstáculos que a impediam de avançar sobre alguns pontos que pareciam indicar alguma constatação, mas para os quais ela não se sentia segura para fazer afirmações. Não deixava, porém, de levantar suposições e sugestões, sempre que possível. Neste mesmo artigo, depois de analisar várias relações entre a variável-chave "instrução de professores" e vários aspectos do "ensino médio", outra variável-chave, ela levanta uma conexão de grande importância na época e até os dias atuais, entre o nível socioeconômico dos alunos e o nível de instrução de seus professores. Não apenas no secundário, onde os professores eram, em geral, mais instruídos, mas em todos os ramos desse ensino. Ela lastima não dispor de dados que permitissem entrar na análise dos mecanismos que na prática levam a essa situação, que supõe não seja mesmo claramente percebida mesmo pelos administradores escolares. Mas ressalta que o importante é perceber as implicações desse fenômeno:

> Quando se consideram as funções democratizantes atribuídas à educação escolar, não parece irrelevante o fato de justamente os alunos mais carentes em matéria de bagagem educacional – os provenientes de famílias mais modestas – serem os mais frequentemente expostos a professores menos instruídos. (p. 65)

Um segundo artigo, de 1965, *Desenvolvimento Econômico e Prestígio de Certas Ocupações*, dentro do conjunto ligado ao ensino médio, discute uma questão que a autora considera mais de natureza metodológica: o uso de uma mesma escala de prestígio ocupacional para classificar os professores dos diferentes ramos do ensino médio, nos cinco estados da federação. Justamente por representarem diferentes estágios de desenvolvimento, seria justificável o emprego de uma mesma escala em todos os estados? Para responder à questão, e satisfazer a exigência metodológica, Aparecida Joly propõe uma engenhosa estratégia, a partir da adaptação de uma escala de-

senvolvida por B. Hutchinson, em sua obra já citada *Mobilidade e Trabalho*, de 1960. Foram apresentadas 18 ocupações, que representam um desdobramento da escala de Hutchinson, a professores dos cinco estados constantes da amostra, nos vários ramos, pedindolhes que atribuíssem um grau de importância a cada uma delas, a partir da "sua ideia a respeito do prestígio de que goza cada uma": muito alto, alto, médio, baixo, muito baixo (p. 70). Os dados revelaram uma semelhança maior do que a esperada na escala de prestígio de ocupações entre os estados, ainda que permitissem perceber certas nuances, explicadas pela pesquisadora em função das diferenças estruturais já observadas, claramente, por exemplo, na classificação do "engenheiro", mais elevado do que o "médico", na capital de São Paulo, cidade bem mais industrializada do que as do estado do Pará, onde o " médico" continuava na frente.

As análises efetuadas permitiram também à socióloga sugerir a possibilidade de não apenas trabalhar com a escala entre estados com realidades tão diferentes, como mesmo aceitar uma versão mais reduzida e de mais fácil aplicação da escala, o que denota o domínio da pesquisadora sobre as complexas exigências de elaboração de escalas, além dos conhecimentos sociológicos de base. Uma curiosidade para nós, que hoje nos preocupamos tanto com a falta de prestígio da profissão docente, é a posição ocupada por ela no estudo em pauta: no estado de São Paulo, o professor universitário ficou colocado em 3ª lugar, o de nível médio em 12º e o do primário em 16º. Como, entretanto, a engenhosa estratégia utilizada pedia ao professor consultado que indicasse também a ideia que tinha da renda suposta em cada ocupação,

> verificou-se que, tanto em São Paulo, como no Pará, o professor universitário, o professor secundário, o professor primário e o advogado têm posição mais alta na hierarquia de prestígio, do que na de renda. (p. 76)

Ainda dentro do ciclo de estudos sobre o ensino médio, Aparecida Joly elaborou um balanço da situação vivida por esse

nível de ensino, em suas várias modalidades, no Brasil, para apresentar em sua participação no VI Congresso Internacional de Sociologia em Evian, na França, em 1966 (*Desigualdades no acesso à educação de nível médio*, 1966). Nesse texto, com o fim explícito de apresentar a realidade de nosso país para pesquisadores de outras nações, interessados no debate sociológico, ela consegue reunir e analisar informações cruciais, para revelar o país tão cheio de desigualdades como era, e continua a ser sob vários aspectos, o nosso Brasil. Imagino que essas revelações devem ter atraído a atenção de sociólogos como Bourdieu e Passeron, que já andavam nessa época se tornando bastante conhecidos pelos seus estudos, como o já publicado no *"Les Héritiers"*, de 1964, e elaborando os grandes *insights* sobre desigualdades educacionais, que tanto furor fariam em *"A reprodução"*, de 1970. É oportuno rever como ela mesma anuncia seu trabalho:

> Duas noções estão implícitas neste trabalho. Em primeiro lugar a noção de que a integração social é prejudicada quando a expansão das oportunidades educacionais se processa de modo a perpetuar certas diferenças entre determinados grupos ou categorias de pessoas. A segunda é a noção de que o progresso tecnológico, bem como a burocratização (que é um dos concomitantes do desenvolvimento econômico) tendem a fortalecer a relação entre requisitos educacionais e níveis de salários; prevalecendo esta tendência, a desvantagem relativa dos indivíduos educacionalmente desfavorecidos tende a aumentar. (Gouveia, 1966, p. 37)

Pode-se perceber, pelo anúncio, como a autora tinha plena consciência dos problemas envolvidos na grande expansão do ensino médio na época, e como colocou seus conhecimentos sociológicos e suas habilidades analíticas, para trabalhar com os dados obtidos em sua pesquisa, na procura de esclarecimentos sobre aqueles problemas. Ao longo do artigo ela apresenta resultados de suas análises, focalizando fatores significativos para o processo de expansão do ensino médio, em suas várias modalidades na época: secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. Um país que em 1960 apresentava apenas 11,5% da população na faixa etária de 12 a 18 anos

matriculados como estudantes do ensino médio, também sofria com a distribuição muito desigual dessas matrículas entre os ramos (modalidades), entre capitais e cidades menores, entre as regiões geográficas. Mas, ressalta a pesquisadora:

> À parte essas diferenças, que se prendem a fatores ecológicos, a frequência a cursos médios mostra-se claramente relacionada com a estrutura ou hierarquia socioeconômica. Os filhos dos trabalhadores manuais estão sub-representados em cursos desse nível. (p. 41)

E essa constatação se estende de modo muito semelhante às capitais dos cinco estados da amostra: São Paulo, Porto Alegre, Recife, Fortaleza e Belém, como revelam os dados da pesquisa.

A evidente distância, em termos de desenvolvimento socioeconômico, entre estados como São Paulo e Pará não tem representado diferenças significativas no acesso de seus jovens alunos ao ensino médio, nota a autora, que procura, na dinâmica de expansão das escolas públicas, desvendar mecanismos institucionais que vinham impedindo um recrutamento mais amplo e diversificado. Ela se serve de dados relativos ao estado de São Paulo, mas afirma que o padrão é bastante semelhante nos outros estados. As constatações mostram concentração dos fundos estaduais na multiplicação das escolas secundarias, com boa parte aplicada na criação de escolas normais. Ao lado desses dois cursos, de tipo acadêmico, existem algumas escolas públicas industriais e agrícolas, mas muito pouco interesse do estado foi dedicado ao enorme crescimento dos cursos comerciais, em geral noturnos e privados, "os preferidos pelas classes inferiores" (p. 46). Os dados indicam nos cursos secundários uma proporção pequena, de menos do que 20% de estudantes de origem da classe operária, o mesmo ocorrendo nos cursos normais, frequentados principalmente por moças de classe média.

Comentando a pequena porcentagem de filhos das camadas populares que chegam ao curso secundário, nas escolas públicas, criadas certamente com objetivos democratizantes, a pesquisadora atinge um ponto muito sensível, que se desenvolveria bastante em

análises sociológicas posteriores. Ele é representado pela dura competição sofrida por esses alunos, frente aos filhos das classes médias, imposta pelo "exame de admissão", especialmente nas escolas conceituadas ou situadas em locais favoráveis. A propósito, ela relata o que ocorreu em um ginásio da periferia de São Paulo, em 1966, para o qual havia 60 vagas e 280 candidatos. Apenas 18 foram aprovados e a diretora se dispunha a adotar critérios mais flexíveis, mas os professores se recusaram a aceitá-los (p. 52). A pesquisadora reflete que para o tipo de currículo do curso secundário de então nenhum professor poderia, realisticamente, aprovar os candidatos que não conseguiram atingir os mínimos estabelecidos.

A autora conclui que a grande expansão do ensino médio nas últimas décadas se fez, em grande parte, pela multiplicação de escolas públicas. Porém, o tipo de cursos disponíveis e sua localização não têm respondido aos interesses da classe trabalhadora. Seus filhos ou ficam fora do ensino médio, ou concentrados em cursos comerciais ou secundários, de segunda categoria. "A expansão das oportunidades educacionais não suprime, necessariamente, desigualdades no acesso a certos níveis ou tipos de educação" (p. 58). Como vemos, neste texto Aparecida Joly consegue ir além do que havia anunciado em seu inicio, prenunciando uma série de tendências que se confirmaram ao longo do tempo.

Ao final da década de 1960, finalmente, vem a público a obra em colaboração com R. Havighurst (1969), fruto do extenso *survey,* feito com todo o cuidado e rigor exigidos desse tipo de pesquisa, muito difundido na época. Aparecida Joly havia se familiarizado com as técnicas e recursos próprios dessa modalidade de investigação enquanto fazia seu curso de doutorado na Universidade de Chicago. Lá, junto a pesquisadores dedicados às mais estritas e exigentes técnicas de análises quantitativas utilizadas nos levantamentos por amostra (*surveys*), trabalhavam sociólogos ligados à corrente do interacionismo simbólico, inspirados pelos trabalhos

fundadores de Everett Hughes e de seus vários discípulos, entre os quais Howard Becker e Donald Pierson, que chegou a trabalhar no Brasil, em 1952, em estudos de comunidades, nos quais Aparecida Joly Gouveia colaborou como assistente de pesquisa, antes mesmo de seguir para seu doutorado.

Tendo se beneficiado, em sua formação acadêmica, da convivência enriquecedora com diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, ela sempre conservou sua perspicácia e sua mente abertas para acolher e reconhecer trabalhos de pesquisa que realmente demonstrassem ser merecedores de crédito, pela seriedade que transpiravam e transparência que exibiam na revelação dos recursos empregados e dos passos dados em direção a construção de conhecimento sobre seu objeto de estudos. Ainda que não representassem exatamente o gênero de pesquisa com o qual ela se sentia mais à vontade em suas próprias investigações.

O estudo sobre as relações entre o ensino médio, em suas diferentes modalidades, e o desenvolvimento socioeconômico do país na época (1969), envolveu enorme esforço de integração entre conhecimento sociológico básico, familiaridade com a situação realde seu próprio país e domínio de técnicas de análises quantitativas, que permitissem ajudar a revelar as injunções pelas quais passavam alunos, professores e estabelecimentos de ensino situados nos diferentes pontos do processo de desenvolvimento pelos quais passava o país-continente, com realidade tão diversificada, segundo seus estados e regiões. Para isso seria preciso divisar com segurança estados que representassem essa diversidade, que Aparecida Joly Gouveia conhecia muito bem, como o Pará e São Paulo, passando pelo Ceará, por Pernambuco e pelo Rio Grande do Sul. Seria também necessário estabelecer contatos e preparar em cada um deles uma equipe de pesquisadores e assistentes de pesquisa, que assegurassem a realização confiável de cada etapa do *survey.* A supervisão constante da coordenadora, deslocando-se sem descanso e recebendo as equipes

na sede do estudo, em São Paulo, garantia que tudo corresse a contento. Básico para que o trabalho de campo correspondesse aos objetivos da pesquisa foi a correta definição da amostra, acolhendo devidamente os diferentes tipos de escolas de nível médio, nas várias modalidades existentes na época (secundário, comercial, industrial e agrícola). Para resolver problemas de natureza técnica, ligados ao desafio de tentar capturar as múltiplas realidades de um país tão grande, foi preciso lançar mão de recursos disponíveis para quem, como Aparecida, dispunha de um bom repertório técnico, adquirido em sólida formação acadêmica, assim como de uma mente ágil e criativa, disposta a correr riscos e a usar a imaginação. Um desses recursos, bastante inovador entre nós na época e muito utilizado depois, foi a chamada amostra por conglomerados, na qual, no caso, eram considerados os estabelecimentos escolares sorteados como os centros de concentração dos grupos de alunos e de professores a serem investigados, ao invés de se fazer uma amostra direta do conjunto geral de alunos e professores de cada estado.

Entre os cuidados prévios e indispensáveis à boa realização do estudo contava-se também a elaboração dos instrumentos, que deveriam orientar a obtenção de informações junto aos administradores, os professores e os alunos das escolas sorteadas. Foram extremamente cuidadosos os trabalhos nesse setor, cada futuro aplicador sendo muito bem preparado para seu uso correto, uma parte deles tendo participado até mesmo de sua elaboração, como antigos alunos deseus no curso para preparação de pesquisadores em educação, no CRPE de São Paulo, já mencionado. Uma vez colhidos os dados, foram as análises pertinentes que mereceram a atenção e o cuidado da coordenadora, envolvendo em todas as instâncias possíveis o grupo de jovens assistentes, que permaneciam na sede do estudo, a seu redor, e que se beneficiaram muito dessa experiência impar de aprendizagem de pesquisa, como já foi comentado. É importante reafirmar a este respeito a clarividência

de Aparecida Joly Gouveia, ao se cercar de colaboradores extremamente eficientes e confiáveis, como foi José Augusto Dias, então professor assistente do curso de pedagogia da USP, dotado de grande tino administrativo e pedagógico, além do domínio de técnicas de análises estatísticas.

O estudo em colaboração com R. Havighurst representou ao mesmo tempo um desafio e uma experiência bem sucedida, em dimensões de âmbito nacional, projetando fora dele, com suas publicações, capacidade de análise acurada de nossa própria realidade. Ele serviu como ensaio de várias soluções de natureza teórica e metodológica, inspiração para muitos estudos posteriores, oferecendo oportunidade de efetiva preparação para o trabalho de pesquisa a um grupo de jovens estudantes que assim se iniciavam nessa fascinante e interminável caminhada, para a qual não poderiam ter melhor guia.

O livro em coautoria com Havighurst, de 1969, reúne em seus 11 capítulos um conjunto de análises sobre as importantes e desafiadoras relações entre o ensino médio e o desenvolvimento dos países, questão que não preocupava apenas os nossos sociólogos, mas os de vários outros países já em grau mais avançado de desenvolvimento. Logo na Introdução, Aparecida Joly evoca o testemunho de um grupo de autores, cuja obra era muito conhecida e influente na época, que afirmavam: *Yet, the precise contribution of education to economic growth remains an open question* (Halsey, Floud e Anderson, 1961). No entando a contribuição efetiva da educação ao desenvolvimento econômico permanece questão aberta. Para procurar conhecer mais de perto como andavam essas relações em nosso país, e também em dois outros da África, comparativamente, foi proposto o grande *survey*. Na apresentação do livro (1969) Lourenço Filho ressalta a importância de se poder com ele dispor de um exemplo claro de estudo que focaliza problemas da nossa realidade, com as melhores armas desenvolvidas pela ciência a serviço da educação.

Já vimos que durante o desenvolvimento do estudo sua coordenadora, Aparecida Joly, elaborou análises especificas, sobre diferentes aspectos nele desenvolvidos, a partir dos dados coletados. Essas análises foram organizadas e reunidas em três artigos publicados nesse período, já comentados neste texto. Ela faz menção a esses artigos, dizendo que o livro se baseia neles, assim como em outros dados complementares, chamando atenção para a concepção do estudo, não caracterizado como simples descrição dos fenômenos estudados, mas procurando analisar as questões básicas ligadas ao ensino médio no país, buscando relações e explicações com apoio nas teorias oferecidas pelas ciências sociais. Ela deixa claro também, na introdução, que não se trata de um estudo voltado para verificação de hipóteses propostas *a priori*, mas que buscou esclarecer as que foram surgindo ao longo de seu desenrolar. E aproveita para trazer uma reflexão crítica muito reveladora de sua própria perspectiva como pesquisadora, ao comentar as dificuldades sofridas pelos estudiosos do variado campo da educação, chegando a ele por diferentes ângulos e não dispondo de informações estatísticas completas e confiáveis, como são em geral as fornecidas pelos órgãos públicos. Assim se encontra o sociólogo, diz ela, que pretende analisar instituições e processos educacionais no contexto geral da sociedade em que se inserem e, como ensinava Durkheim (1952), busca fatos que escapam à "contabilização" feita por órgãos governamentais. E completa afirmando que "a realização de pesquisas como a que constitui objeto do presente trabalho, embora envolva esforço considerável, impõe-se, assim, aos que procuram fundamentos empíricos para suas reflexões."(p. 22)

O livro corresponde muito bem à posição expressa pela autora na introdução. Seus capítulos vão apresentando as questões levantadas e como foram tratadas para chegar às constatações, às discussões e às dúvidas. O capítulo II dedicado à "Metodologia" expõe com detalhes os procedimentos relativos à natureza dos dados co-

lhidos, à amostra, ao processo de coleta e codificação das informações e, finalmente, aos processos de análise. Uma completa lição sobre a pesquisa do tipo *survey*, que merece ser lido por todo estudante que se inicia em pesquisas sociais, não apenas aos que pretendem desenvolver um *survey.* O capítulo III trabalha com o "Quadro que se depreende das Estatísticas Escolares", alertando para as limitações no uso de dados estatísticos "oficiais" para a pesquisa, já que eles não chegam a cobrir aspectos que podem revelar influências importantes, sobre o fenômeno estudado, exercidas por fatores já conhecidos, ou não, pela pesquisa, ou pelo seu cruzamento. A pesquisadora demonstra, ao longo deste trabalho, assim como de outros já comentados, sua habilidade especial para descobrir relações não exatamente evidentes entre esses fatores, à primeira vista, cuja descoberta demanda a interrogação dos dados, pela análise atenta, perspicaz, em confronto com a discussão teórica pertinente. A falta de estatísticas completas e precisas foi apontada por Aparecida Joly em várias oportunidades, em seus textos e também na entrevista a Paoli (1995). É possível que a percepção clara do problema, representado por essa falta ao trabalho dos pesquisadores, tenha sido despertada nos cursos de demografia que fez em seu doutoramento. Ela ficou bastante sensibilizada, a partir de então, para problemas específicos que se interferem no trabalho de pesquisadores bastante qualificados, aos quais, entretanto, falta a percepção dessa limitação nas informações estatísticas, com consequências sobre os resultados da própria pesquisa.

O capítulo IV, sobre "Origem Socioeconômica", é uma demonstração magistral da habilidade da pesquisadora em descobrir relações entre variáveis, no caso, fatores relacionados com o acesso ao ensino médio em nosso país. Depois de lastimar a muito baixa proporção de jovens entre 12 e 18 anos, efetivamente matriculados nesse nível de ensino (em 1960 apenas 11,5%), ela se pergunta como se distribuirá um grupo tão reduzido em termos de

estruturação social. Nos capítulos anteriores ficou visto que ele sofre variações de acordo com a região e o local de residência dos alunos, com suas relativas condições de acesso à escolaridade. Há, por certo, ela reconhece, uma série de fatores que terão influência também no processo de seleção tão estrito, sofrido pelos jovens que chegam a esse nível de escolaridade, inclusive de natureza psicológica. Entretanto, neste estudo, como deixa claro, não cuidará desses possíveis fatores, pois sendo um estudo sociológico se concentrará em variáveis de natureza social e ainda assim, por razões práticas, se limitará a algumas características da família do estudante, quais sejam, a ocupação do chefe e o nível educacional da família, baseado na instrução dos cônjuges. A partir do cuidadoso exercício de confronto dessas duas variáveis com uma série de fatores que cercam o problema, tais como, os ramos ou modalidades do ensino, os ciclos, gênero dos estudantes, localização das escolas na capital ou no interior, entidades mantenedoras e horários de funcionamento, entre outras, a autora chega a uma constatação muito importante pelas implicações assinaladas:

> Em primeiro lugar, se a grande maioria dos alunos dos cursos médios provém de camadas não manuais, conforme se assinalou, trazem esses estudantes, contudo, pouca ou nenhuma tradição de escolaridade pós-primária. Essa circunstância é digna de nota, pois certamente tem implicações para o planejamento e a prática educacionais. Na verdade, os índices de repetência e a extensão da "mortalidade" nas escolas de todos os níveis no Brasil parecem indicar que o fato não tem recebido a devida atenção. (p.77)

Vê-se nesse trecho a percepção clara da importância crucial do fator que se tornaria básico nas discussões sociológicas sobre o tema, na denominação dada por Bourdieu de "Capital cultural", ao lado da constatação lúcida da falta de atenção a esse fator e das implicações que se prolongariam ao longo do tempo.

O capítulo V trata do complexo problema do "Atraso na Escolaridade". Embora constate variações entre os vários ramos do

ensino médio, a autora avança algumas conclusões bastante corajosas a respeito da delicada questão. Sendo a proporção dos atrasados em relação à faixa etária bastante elevada, em todos os ramos, ela levanta a sugestão de que, talvez, os métodos pedagógicos de nossas escolas devam ser diferentes dos empregados em países onde, de fato, a maioria dos alunos completa o ensino médio aos 17-18 anos de idade. A palavra aqui cabe aos psicólogos, diz ela, que podem opinar sobre métodos adequados às necessidades e interesses das diferentes fases de maturação. Outra sugestão se refere aos currículos, cuja orientação e filosofia não podem permanecer indiferentes à diversidade dos estudantes do ensino médio, no que se refere à idade. Isso deve levar a reconsiderar, segundo a pesquisadora, as funções a que, de fato, servem em nosso país os cursos do ensino médio.

A questão do "Trabalho remunerado, idade e origem socioeconômica" é muito bem tratada no capítulo VI. A autora discute o problema da grande quantidade de estudantes que trabalham, enquanto cursam o ensino médio e sugere comparações com o que ocorre em países mais desenvolvidos, onde os estudantes desse nível de ensino são, em geral, mais jovens do que os nossos. Estes se encontram em dupla condição, na situação de estudantes, com *status* de imaturos, por definição, e numa posição mais responsável, em outras esferas da vida, desempenhando certos papéis de adulto, o que pode influir sobre seu comportamento na escola, como também na formulação de seus projetos de vida. Alerta para o significado que isso necessariamente tem para o próprio individuo, mas também para as questões de planejamento educacional e da oferta de mão de obra para determinados tipos de emprego. A importância do trabalho e da ocupação para a autodefinição do individuo e para as oportunidades que, de fato, ele pode ter, justifica a focalização do aluno do ensino médio que trabalha, diz a pesquisadora. Suas análises levam-na a concluir que a posição realista desse aluno, ao aceitar

a necessidade de trabalhar, não encontrava correspondência direta nas expectativas do estudante, otimista em relação ao prosseguimento de seus estudos: o número de indivíduos que concluíam o ensino superior, em dados de 1960, não passava de 1% da população economicamente ativa. (p.121)

O capítulo VII, tratando das "Aspirações ocupacionais", confirma constatações já levantadas em estudos anteriores da autora, já trabalhando com dados da pesquisa sobre o ensino médio (Gouveia, 1965). Como o grupo focalizado é composto só por estudantes concluintes de um curso médio de segundo ciclo, a autora acredita que obterá visões um pouco mais esclarecidas e realistas a respeito do mercado de trabalho e das possibilidades que dele esperam os estudantes concluintes, do que obteria de todo o conjunto de estudantes. Entre varias constatações muito interessantes, destaca-se a que revela a percepção dos estudantes sobre o papel do diploma, como via de acesso realista e efetiva a profissões consideradas de difícil alcance, como medicina, engenharia, advocacia. Diz a autora: "Ao jovem que consegue chegar ao fim de um curso médio, menos difícil parecia percorrer o caminho que leva ao diploma superior, do que munir-se do capital que a indústria ou o comércio em geral pressupõem." (p.124) A escolha preferida pelas ocupações tradicionais continua predominando, segundo a autora, talvez pela falta de conhecimento em relação às novas profissões e de modelos de seus profissionais na proximidade dos alunos. Também a atração pela posição de autônomo, frente ao "empregado que pica cartão", continua a se fazer sentir junto aos jovens.

No capítulo VIII é tratada uma interessante questão a respeito da "Atitude em Relação a certas Situações de Trabalho: Propensão à Iniciativa e Risco". A partir de especulações em torno das respostas dos jovens estudantes a uma escala sobre propensão ao risco, são levantadas algumas suposições bastante instigantes. Trabalhando com um instrumento desenvolvido por um psicólogo

americano, Mclelland, o estudo chegou à constatação de uma maior frequência de atitudes propensas ao risco junto aos estudantes de São Paulo, estado que atingiu um grau de desenvolvimento maior entre os cinco estudados. Antes de aceitar uma relação entre esses resultados e possíveis explicações para aquele desenvolvimento, a autora sugere que eles talvez representem consequências, ao invés de causas desse processo. Citando trabalho de Florestan Fernandes de 1959, sobre "Atitudes e motivações desfavoráveis ao desenvolvimento", ela propõe a ideia de um modelo de causalidade circular, com influência recíproca entre desenvolvimento econômico e ânimo empreendedor. (p.162)

No capítulo IX é apresentado um quadro geral sobre "A educação de nível médio e a força de trabalho", a partir dos dados e constatações da pesquisa realizada sobre o ensino médio e também dos que foram produzidos por outros estudos focalizando a força de trabalho no país. Foram localizados e analisados de modo especial quatro estudos: o primeiro sobre empregados em estabelecimentos no estado de São Paulo, o segundo sobre características dos jovens entre 19 e 24 anos e posições de nível médio no trabalho, o terceiro, um estudo de caso sobre educação e emprego em uma cidade do interior de São Paulo e o quarto sobre técnicos e engenheiros em relação à preparação e trabalho desempenhado por empregados na área da engenharia. O ponto de partida para o desenvolvimento do tema deste capitulo foi a constatação de que o Brasil, como vários outros países, "não padece de escassez de mão de obra". Porém, também como em outros países, "grande parte da mão de obra é pouco eficiente, porque trabalha com instrumentos e técnicas muito rudimentares." Então, fica claro para a autora que "o crescimento econômico não está dependendo de um aumento quantitativo da força de trabalho e se poderia obter um ganho substancial na produção, mediante uma elevação antes da qualidade que da quantidade dos recursos humanos." (p.163) Ela traz em

apoio a essa ideia um documento da Federação Nacional das Indústrias, de 1960, no qual se realça, não apenas o reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento do país, como também o conhecimento razoavelmente sofisticado de aspectos específicos aos quais a educação deveria atentar prioritariamente. Parte desse documento é trazida na página 166 do livro, que vale a pena ser lida, também pelas reflexões da autora, como retrato de como era vista a situação do importante tema (preparação da força de trabalho), por estudiosos e interessados diretamente no assunto, há 50 anos atrás. É inevitável a reflexão que sua releitura desencadeia, no confronto com o que vivemos hoje a esse respeito.

O capítulo todo representa uma contribuição especial do estudo para compor uma visão básica geral sobre a questão, à qual só se poderia chegar a partir de toda a caminhada cuidadosa efetuada pela pesquisa. Nele são apresentados os frutos colhidos ao longo dessa caminhada, representados por constatações, reflexões, análises e sugestões que ajudam a ver mais de perto e mais claramente as intrincadas relações entre a educação e o desenvolvimento do país, objetivo central do estudo, plenamente atingido. São discutidas, assim, as aproximações e as distancias entre a preparação formal do trabalhador, desde a educação fundamental até a de nível superior, detendo-se de modo especial na formação dos técnicos, cujo papel é tão importante para o desenvolvimento do país. Neste ponto entra em cheio a contribuição da pesquisa realizada, mostrando com propriedade as diferentes situações de preparação desse profissional, em nosso país, muito mais ligada a seu desempenho no trabalho, do que em uma passagem formal por instituição formadora. Isso pode resultar, muitas vezes, como a pesquisa constata, em um desempenho inferior ao que se poderia esperar, na perspectiva do desenvolvimento do país. São muitas e muito interessantes as relações finamente percebidas nas variadas situações envolvidas no binômio formação e trabalho em nosso

país e oferecidas ao leitor. Uma delas é relativa ao grande número de pessoas que ocupam cargos considerados de "nível médio", sem ter escolaridade desse nível. Entretanto, elas executam o trabalho que lhes é atribuído, permitindo assim a expansão e até certa modernização da economia brasileira.

> Pelo menos a metade das tarefas que, nos Estados Unidos, seriam consideradas apropriadas a graduados de escolas secundarias é realizada, no Brasil, por pessoas que têm apenas escolaridade primária. Deve-se notar, contudo, que nenhuma atenção se deu aqui à questão da eficiência do pessoal de nível médio. Provavelmente esse pessoal seria muito mais eficiente se tivesse sido preparado de maneira mais sistemática. (p.188)

O capítulo se encerra com a afirmação realista sobre a situação do Brasil, como uma economia que se expande e se industrializa, onde os cargos de nível médio na administração, no comércio e na indústria podem ser satisfatoriamente preenchidos por pessoas com diferentes formas de preparação.

O décimo capítulo fecha a questão levantada no anterior, tratando da "Oferta e procura do pessoal com formação de nível médio". Estudos em outros países mostram a importância da formação de pessoal nesse nível para o desenvolvimento do país. Analisando nossa situação a pesquisadora constata um *déficit* nesse setor, mas lembra que ele tem sido preenchido por muitos trabalhadores que aprendem seu oficio no próprio trabalho. Lembra também que há muitos estudantes do ensino médio que já trabalham. Portanto, conclui, não há uma carência desesperadora no que diz respeito a pessoal de nível médio no país, embora deva-se reconhecer que ele não apresenta a eficiência que poderia ter, se fosse mais instruído. O caso do estudante que trabalha mereceu dela especial atenção, pois ele sobreviveu a um processo seletivo longo para chegar ao segundo ciclo e deve ter desenvolvido, assim, um grau relativamente alto de compreensão da palavra escrita e talvez mesmo de algumas habilidades técnicas. Será interessante, propõe a autora, verificar o que

ocorrerá com esse "estudante que trabalha", quando se der a expansão do sistema educacional e a consequente redução do *déficit* de pessoal com formação no ensino médio.

No capítulo final, XI, "Conclusão", na parte que lhe cabe na redação, dividida com o outro autor R. Havighurst, Aparecida Joly apresenta algumas generalizações e reflexões. Ela se baseia nas constatações e discussões feitas ao longo dos capítulos anteriores e ressalta alguns pontos mais destacados, como a aceitação ou valorização mesmo dos cursos de ensino médio industrial na capital de São Paulo, como sinal de certa mudança em relação a valores mais tradicionais e de uma percepção da qualidade da preparação oferecida por esses cursos a caminho do ensino superior. Também a concentração maior de estudantes que trabalham nos estados mais desenvolvidos é analisada por ela dentro do quadro de fatores estruturais, peculiares a um estudo de cunho sociológico, como faz questão de ressaltar.

As persistentes diferenças de prestígio entre os vários ramos do ensino médio foram também evocadas pela autora, que discute o desafio de conjugar continuidade e terminalidade, em um curso cuja vocação mais valorizada vinha sendo a passagem para o ensino superior. Na realidade, essa passagem só se concretizava para uma pequena porcentagem dos alunos, de modo geral servidos pelo secundário. Este mesmo, o ramo mais valorizado dentre os quatro disponíveis, ainda assim era motivo de insatisfação para alunos e seus pais. Dentro desse quadro surge a proposta do Conselho Federal de Educação sobre a criação de um colégio único, como já foi testado em relação ao primeiro do ciclo, com o ginásio único. Há muitas resistências a essa proposta, lembra a pesquisadora, que está convencida de que seu possível sucesso depende muito mais das condições disponíveis em cada estabelecimento do que da simples intenção legislativa ou do desejo por parte da direção desses estabelecimentos.

> O sucesso da reforma preconizada demandará recursos, principalmente recursos humanos, sob a forma de pessoal docente e administrativo, que compreenda as inovações e, sobretudo, seja capaz de executá-las. (p.207)

A segunda parte do capítulo conclusivo foi redigida pelo coautor da obra, R. Havighurst, professor da universidade de Chicago e coordenador geral da pesquisa, que envolvia também outros países, além do Brasil. Essa segunda parte, a "Perspectiva B", se focou especialmente na "Avaliação", discorrendo especificamente sobre três temas: civismo, justiça social e preparação para o trabalho. O autor retoma alguns dos aspectos principais tratados pelo estudo e discute a questão do planejamento, de modo especial o do setor educacional, que ele considera com muito ceticismo, no que se refere à preparação de mão de obra. Para ele, o processo, ou não tem sido habilmente aplicado, ou, de fato, não tem produzido resultado. Algum planejamento deve ser feito, diz o autor, pois será conveniente fazer-se uma estimativa da demanda de pessoal especializado, segundo as especialidades e as regiões do país, para que, afim de atendê-la sejam desenvolvidos determinados tipos de cursos do ensino médio. "Contudo é pouco provável que tal função se atribua a um órgão de planejamento do governo federal ou estadual." (p.215)

Meus comentários sobre a obra se dirigiram mais diretamente ao trabalho de Aparecida Joly, que foi, de fato, a coordenadora da pesquisa no Brasil. As marcas de sua atuação como pesquisadora estão patentes ao longo de todo o texto, e de todo o trabalho da pesquisa, que já tinha dado origem a outros textos já comentados. Fiz aqui uma resenha rápida do livro, que constitui com *Professoras de amanhã* as obras principais de Aparecida Joly, e espero que possa ter despertado o interesse pela leitura integral da obra, como exemplo primoroso de um tipo de pesquisa raramente desenvolvido entre nós com tal alcance, tal acuidade teórica e metodológica e tal atualidade. Muitas de suas constatações continuam válidas até hoje,

como sugestões e desafios para outros pesquisadores e todo o trabalho permanece como ilustração do que pode concretamente representar a contribuição da pesquisa para o conhecimento e o enfrentamento de problemas da nossa educação.

Ensino superior e assessorias

Com a publicação do livro *Ensino médio e desenvolvimento*, de 1969, em coautoria com R. Havighurst, e de vários artigos elaborados a partir de análises baseadas nas constatações e sugestões do grande *survey*, pode-se considerar encerrado o ciclo de pesquisas de Aparecida Joly focalizando o ensino médio. Inicia-se uma nova fase em sua carreira, dedicada ao ensino superior no departamento de ciências sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Em 1966, quando ainda trabalhava no CRPE, de São Paulo, vinculado ao Inep, desenvolvendo os trabalhos do *survey* sobre o ensino médio, ela recebeu o convite do professor Aziz Simão, então catedrático da cadeira de Sociologia II, para integrar aquele departamento como professora. Aceitou, embora não tenha interrompido seu vínculo com o Inep, onde mantinha seu cargo ligado ao Ministério da Agricultura. Ela teria a partir de então uma longa e frutífera carreira no magistério superior, tendo passado a professora titular em 1983 e se aposentado em 1989. Na entrevista a Paoli (1995) ela tece vários comentários sobre essa fase, considerando-a menos produtiva do que as anteriores, em termos de publicações e menos estimulante como ambiente de pesquisa, de modo especial quando comparada ao período em que esteve ligada ao CBPE, no Rio de Janeiro, em contato com pesquisadores de várias áreas das ciências sociais atraídos pela iniciativa de Anísio Teixeira. Nesse período, ela mesma se achava em plena evolução como pesquisadora iniciante, beneficiando-se muito daqueles contatos e, mais tarde, de todas as influências usufruídas em seu doutoramento, em uma das melhores universidades dos Estados Unidos.

Para a USP ela entrou justamente com essas marcas, de pesquisadora experiente, com uma formação consolidada, tanto no domínio teórico, quanto no metodológico, com uma cobertura especial neste último aspecto, o que não era muito frequente entre os pesquisadores das ciências sociais formados então no país. Talvez tenha sido este aspecto o principal motivo para o convite do professor Aziz Simão, como ela insinua em sua entrevista a Paoli (1995). Ele queria, diz ela, reforçar o lado das análises quantitativas, então bastante valorizadas, para as quais o pessoal do departamento não se achava muito bem preparado. Ela observa que vários estudos ali realizados, de bastante valor teórico e mesmo empírico, poderiam ter alcançado níveis mais elevados em suas análises, se seus pesquisadores tivessem recebido o preparo que ela teve oportunidade de receber, de modo especial no campo da demografia, como já foi comentado. Ela se mostrou sempre muito sensível a esse respeito, ressaltando a importância do pesquisador dispor de informações completas e precisas sobre as populações estudadas, de modo a poder trabalhar com suas divisões e distribuições, analisando-as em relação aos fatores influentes indicados pela discussão teórica. É possível que esta condição, algo diferenciada em relação a seus colegas, tenha provocado nela a impressão de um certo distanciamento, o que a levou a afirmar a Paoli que se sentia "a única espúria" no departamento, vindo de uma formação diferente, de uma universidade americana... A partir dos comentários de Paoli, dentro do foco especial de sua tese (1995), Aparecida Joly foi levada a fazer comparações entre a formação que recebeu em seu curso de graduação em ciências sociais, na Escola de Sociologia e Política de São Paulo e o curso oferecido pela USP, no qual trabalhava como professora. Concordando com a sugestão de Paoli, reconhecia que seu curso tinha sido mais voltado para questões de cunho ao mesmo tempo teórico e empírico, sendo que o da USP se concentrava bem mais no aspecto teórico. Lecionando disciplinas nos cursos de graduação e de pós-graduação, sobre temas da teoria sociológica e da

metodologia de pesquisa, ela pôde se ressentir, como declarou a Paoli, de uma certa concentração, em várias disciplinas do currículo, sobre ideias ligadas às teorias de Marx, muito populares na época politicamente muito conturbada dos anos de 1960. Tratava-se, entretanto, como ressaltou, de um Marx bem mais político e filosófico, do que o Marx pesquisador da *Enquete operária*, muitas vezes lido em traduções pouco confiáveis.

Suas evocações pouco entusiásticas em relação ao trabalho na universidade levaram-na a declarar a Paoli que nunca se sentiu "muito professora", numa alusão, talvez, a sua clara vocação de pesquisadora. Ao considerar seus mais de 20 anos de trabalho na USP, entretanto, uma impressão bem diferente se impõe. Além dos vários cursos que ministrou, inclusive para alunos de graduação, das pesquisas que com eles desenvolveu, ela orientou 18 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado. Entre seus orientandos, tive oportunidade de entrevistar quatro, que com ela fizeram seu doutorado: Cristina Bruschini, Reginaldo Prandi, Elba Siqueira de Sá Barreto e Maria Malta Campos. Em coro ressaltaram suas qualidades como orientadora, formadora de novos pesquisadores. Todos enfatizaram sua atenção aos trabalhos que produziam, à articulação das ideias em função do foco central do texto, de modo especial ao se tratar de um projeto ou de um relato de pesquisa. Era muito exigente no atendimento à "lógica da pesquisa", que o trabalho deveria respeitar e ao mesmo tempo muito aberta a ideias que procedessem de domínios diferentes daqueles com os quais ela se achava mais familiarizada. Prezava muito a correção e precisão da linguagem, "não suportando blá-blá-blá", como lembra Reginaldo Prandi. Acompanhava de perto o desenvolvimento dos estudos de cada orientando, lendo com cuidado seus textos e discutindo-os com cada um deles, inclusive recebendo-os em seu apartamento no bairro de Pinheiros, em São Paulo. Sua leitura atenta e integral dos textos era sempre acompanhada de sugestões para desenvolvimento ou enriquecimento de

alguns pontos e também da recomendação de que "nada fosse deixado de fora": tudo o que tivesse sido colhido para o estudo deveria ser cuidadosamente considerado, no esforço para descobrir possíveis relações com seu tema central, como bem recorda Cristina Bruschini. O equilíbrio que sempre soube manter entre a discussão teórica e a sustentação empírica de seus estudos, também soube passar como exigência para seus orientandos, afirma Elba de Sá Barreto, considerando uma sorte terem se beneficiado da proximidade de uma pesquisadora como Aparecida Joly e de seu trabalho. Maria Malta Campos lembra que, como orientadora, ela transmitiu muito segurança, respeitando a autonomia dos estudantes, numa postura aberta, muito plural em relação a linhas teóricas, mas sempre com críticas cuidadosas. Niuvenius Paoli, que não foi orientando de Aparecida Joly, mas se beneficiou de sua ajuda na avaliação de alguns textos resultantes de pesquisas, externou uma opinião bastante pertinente a esse respeito:

> ela tinha uma capacidade invulgar de oferecer *feed-back* sobre um trabalho para seu autor, mostrando, a partir de uma leitura atenta, os pontos que achava vulneráveis e também alguma sugestão de solução para eles.

Reginaldo Prandi, além de orientando de mestrado e de doutorado, foi também colega de Aparecida Joly no Departamento de Ciências Sociais, formando com ela e Oracy Nogueira o grupo dedicado às disciplinas de Metodologia da Pesquisa, sob a coordenação geral do professor Aziz Simão. Como me relatou em sua entrevista, faziam um trabalho difícil, espinhoso, mas muito respeitado no departamento. Aparecida Joly, em particular, gozava de uma consideração especial entre os colegas, pela sua personalidade sempre afável, modesta, sem grandes ambições. Ela não gostava de ser líder, mas representava muito bem a instituição quando necessário. Era muito respeitada e convidada para participação em bancas, em estudos sobre vários temas, dada sua reconhecida competência no campo da teoria sociológica e da metodologia

da pesquisa. Foi sempre membro do conselho do Departamento e chegou a assumir sua chefia, algum tempo antes de sua aposentadoria em 1989. Em situações de crise era sempre convocada, pois conseguia obter soluções conciliatórias pelo seu bom senso, seu equilíbrio, sua capacidade de tomar as coisas simplesmente, sem grandes dramas. Pessoalmente levava uma vida bastante sóbria, desprovida de luxos, frequentando as bibliotecas da universidade, para onde preferia ir de ônibus. Não gostava de acumular livros em sua casa, mas estava sempre interessada em conhecer novos temas, por meio de novas leituras, inclusive as representadas pelas teses que examinava, "que lhe traziam sempre novidades", como dizia. Conquistou seu lugar de destaque no cenário acadêmico nacional enfrentando as dificuldades inerentes a um domínio reconhecidamente complexo e espinhoso, como é o do trabalho com metodologia de pesquisa, em um dos setores pouco valorizados da sociologia, o que se dedica à educação.

Ao lado de suas atividades na universidade, Aparecida Joly desenvolveu intensa participação a serviço de várias entidades de apoio à pesquisa, como Capes, CNPq, Fapesp, Fundação Ford, Fundação Carlos Chagas. Para todas ela contribuiu como assessora ou consultora, colaborando no planejamento de suas ações, na avaliação de seus projetos, assim como daqueles a ela submetidos na expectativa de obter financiamento ou outro tipo de ajuda. Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre sua atuação dentro desse campo, tive um contato na Fundação Carlos Chagas com duas pesquisadoras de seu quadro permanente, Elba Siqueira de Sá Barreto e Maria Malta M. Campos, que recebiam nessa ocasião a visita de Zeila B. F. Demartini, que se juntou ao nosso encontro, oferecendo também seu depoimento sobre o trabalho de Aparecida Joly. Além das informações sobre ela como orientadora, Elba e Maria Malta evocaram sua ajuda para a própria consolidação da Fundação Carlos Chagas como instituição dedicada ao desenvolvimento da pesquisa em edu-

cação, já que ela trabalhou como consultora para a Fundação Ford, cuja contribuição foi decisiva para essa consolidação. Consultando arquivos da Fundação Ford, Maria Malta confirmou esse trabalho de consultoria de Aparecida Joly, importante para decisões que seriam tomadas em relação ao apoio à Fundação Carlos Chagas, bem como a outras instituições de pesquisa e que motivariam o estudo efetuado por ela, para o primeiro número do periódico *Cadernos de pesquisa*, que será comentado mais adiante.

Os depoimentos permitem ver o importante papel desempenhado por Aparecida Joly junto à Fundação Carlos Chagas, desde seu inicio e ao longo de seu desenvolvimento, como uma das mais produtivas instituições no campo da pesquisa educacional no país. Era uma "conselheira por excelência", na expressão de Elba, uma autoridade no campo da sociologia e da pesquisa em educação, consultada sempre para a tomada de decisões importantes. Ajudou a definir as linhas de pesquisa da Fundação e também a preparar o pessoal para trabalhar nessas linhas. Eram os jovens pesquisadores encaminhados por ela para os cursos das disciplinas básicas oferecidas pelos departamentos da USP e da PUC/SP, assegurando assim uma preparação teórica sólida, ao lado da participação em projetos e estudos desenvolvidos na Fundação. Ela estava sempre preocupada com a formação teórica, combinada com a prática da pesquisa e estimulava os estudantes a apresentarem seus trabalhos efetuados nos cursos em eventos científicos. Sua presença era constante nos seminários e encontros realizados na Fundação, onde deixou suas marcas indeléveis como pesquisadora e formadora de novos pesquisadores.

Durante o encontro com as duas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, esteve presente, como assinalado, a antropóloga Zeila B. F. Demartini, que sucedeu Aparecida Joly na coordenação do grupo de trabalho "Educação e sociedade", da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs).

Ela trouxe o testemunho da luta empreendida pela pesquisadora para criar, na importante associação dos cientistas sociais, um grupo que se dedicasse principalmente aos trabalhos de pesquisa sociológica sobre os problemas da educação. Foi um esforço quase de uma militante, comentou Zeila, empenhada em defender esse campo de estudo, do qual Aparecida Joly era certamente a principal representante entre nós e encontrava bastante resistência no seio da associação. Se não fosse pelo seu empenho esse grupo não teria se constituído e não teria produzido importantes frutos, pelos quais são responsáveis alguns dos antigos companheiros de Aparecida Joly que nele permanecem, como Silke Weber, Luiz Antonio Cunha, Carlos Benedito Martins. Afirmando não ter sido aluna diretamente dela, Zeila insistiu em ressaltar suas qualidades, que combinavam rigor, exigência com afabilidade, estímulo, bom humor e "pé na terra", relacionando discussão teórica com realidade, o que foi muito importante para sua atuação na Anpocs, conclui Zeila. Pelo telefone, de Recife, Silke Weber também deu rápido depoimento, enfatizando a atenção de Aparecida Joly na condução dos trabalhos do GT na Anpocs, exigindo que só fossem apresentados relatos de pesquisas concluídas, ou em vias de conclusão, procurando manter um clima de discussão rigorosa, de busca de construção de conhecimento científico no campo da educação. Os jovens pesquisadores, como Silke, sentiam-se muito recompensados ao ter a cada dois anos seus trabalhos submetidos à avaliação criteriosa da mestra. Assim como Silke, vários outros pesquisadores se beneficiaram da convivência estimulante com o grupo na Anpocs, destacando: Barbara Freitag, Clarissa Baeta Neves, Arabela Oliven, Fernanda Sobral, entre outros.

Neste período, marcado por sua dedicação ao magistério de nível superior e à assessoria a várias instituições de pesquisa, a partir de meados dos anos de 1960 até o fim de sua carreira, Joly produziu cerca de duas dezenas de trabalhos, entre artigos e folhetos, al-

guns deles reunidos em um livro, publicado em 1981, sob o título *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. Vou comentar os principais dentre eles, procurando agrupá-los em algumas temáticas centrais. A partir de estudo realizado com seus alunos do curso de Teoria e Prática de Pesquisa, ministrado pela cadeira de Sociologia II da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, nos anos 1967/68, foram investigados vários aspectos ligados à grande expansão do ensino superior na época. Foi estudada uma amostra de 1860 estudantes, representando cerca de um quarto dos matriculados no primeiro ano dos cursos dos vários ramos oferecidos pelas três universidades então existentes na cidade de São Paulo: USP, PUC e Mackenzie. Três artigos analisam as constatações desse estudo. O primeiro deles, "Democratização do ensino superior", de 1968, compara os diferentes ramos e horários de funcionamento dos cursos, em função do gênero e origem socioeconômica de seus estudantes, concluindo que o processo de democratização não terá sido efetivo, enquanto os cursos de medicina, arquitetura e engenharia continuarem frequentados de modo concentrado pelos filhos de industriais, e os filhos de operários se concentrarem nos cursos de economia e direito de segunda categoria, em geral, noturnos. Essas desigualdades não se devem a intenções discriminatórias por parte das faculdades, diz a pesquisadora, nem seria conveniente que rebaixassem seus padrões de seleção. "Na verdade qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua, enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores primário e médio", conclui ela (p. 244).

Um segundo artigo compara grupos de diferentes origens étnicas e suas preferências pelos vários ramos do ensino superior, considerando também o nível socioeconômico de suas famílias: "Origem étnica e situação socioeconômica dos universitários paulistas", de 1972. São sugeridas hipóteses interessantes, associando valores dos grupos de origem a processos de mobilidade social, dentro de

uma cidade que oferecia grande variedade desses grupos, tais como italianos, judeus, japoneses, entre outros, procurando compará-los com os filhos de famílias brasileiras. São discutidas questões levantadas por estudos bastante relevantes na época, propostos por cientistas sociais muito conhecidos, como B. Hutchinson, Ruth Cardoso, J. Pastore, H. Saito. Ainda um terceiro estudo fecha este conjunto, focalizando "O emprego público e o diploma de curso superior", de 1973. A partir de dados sobre o grande número de candidatos inscritos em concurso para um bem remunerado cargo federal (Técnico de Tributação), são feitas comparações com dados provenientes da pesquisa com os estudantes universitários e também com os obtidos pelo *survey* sobre o ensino médio. É levantada, então, a hipótese de que os estudantes que provêm de camadas sociais mais elevadas preferem se dirigir a trabalhos autônomos, ainda que menos remunerados. São sugeridos vários fatores cuja influência pode ajudar a explicar essa preferência, tais como, origem social, sexo, relações familiares que podem facilitar o acesso a esses trabalhos e também o próprio desenvolvimento socioeconômico da região. Termina com uma reflexão sobre a preparação oferecida pelos cursos superiores e a grande procura por um emprego, como o do concurso citado, que não depende dela...

Um conjunto de textos elaborados e publicados nesta última fase da carreira de Aparecida Joly merece atenção especial, por tratar de um tema fundamental para a própria história da pesquisa educacional em nosso país. O primeiro deles é o que inicia a vida de um dos mais importantes periódicos da área, o *Cadernos de pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas. O trabalho, de 1971, encomendado pela Fundação Ford, procura fazer uma revisão geral da "Pesquisa educacional no Brasil". Contando com informações obtidas por contatos pessoais com instituições que incluíam pesquisas em educação entre suas atividades e assumindo as limitações decorrentes das dificuldades dessa obtenção, que acabaram

restringindo o estudo aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, a pesquisadora assume o desafio de propor o que se tornaria um primeiro balanço da situação da pesquisa em educação entre nós, referência obrigatória para os que estudam a evolução dessa atividade fundamental para o país. Enquanto membro da comunidade de pesquisadores na área, dentre os mais qualificados e experientes, Aparecida Joly assume a responsabilidade e enfrenta o desafio, informando que se baseará em informações recebidas sobre pesquisas publicadas nos últimos cinco anos.

Considerando a história recente do país, ela propõe uma ampla divisão da situação da pesquisa educacional em três grandes períodos. O primeiro cobrindo a década de 1940 e grande parte da subsequente. Ele se inicia, como assinala, a partir da criação do Inep, pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1938, que ela considera como a marca concreta do reconhecimento da importância da pesquisa na área. Durante esse longo período, os estudos se desenvolveram em torno de processos de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do próprio desenvolvimento psicológico dos alunos, caracterizando o que a autora considera como de natureza predominantemente psicopedagógica. O segundo período se inicia, oficialmente, com a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, em 1956, o primeiro no Rio de Janeiro e os demais nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. Nessa fase, a ênfase se deslocou para estudos de natureza sociológica, sob a orientação de sociólogos e antropólogos, que realizaram monografias e *surveys*, buscando conhecer as relações entre o sistema escolar e a sociedade local, regional e nacional. No terceiro período, que chegava até a época da realização de suas análises, a pesquisadora registra a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados por organismos de prestígio da administração federal, mas também por fontes externas de financiamento.

Entre os tópicos principais estavam a educação como investimento, os custos da educação, a demanda de profissionais e o papel da escola, sendo de especial interesse para órgãos oficiais de diferentes níveis os chamados estudos sobre recursos humanos.

Sem procurar explicar as razões que determinaram a flutuação registrada entre os períodos, Aparecida Joly procura, entretanto, alertar para a importância de suas consequências para a própria contribuição esperada das atividades de pesquisa para o país. Essa alternância de correntes, em tempo relativamente curto, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa, primeiro por não poder chegar a colher os frutos de uma tradição de trabalho amadurecida e também por não se criarem as condições necessárias para a realização de pesquisas interdisciplinares. E levanta uma questão muito própria de sua índole de pesquisadora, lembrando que a

> pressa em obter resultados para pronta utilização pode levar a estudos superficiais (...), que pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, consequentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle. (p. 5)

O estudo passa então à análise: I – das pesquisas reunidas, II – das condições institucionais de sua realização, III – da qualificação de seus pesquisadores e finalmente IV – da relação entre pesquisa e ação.

I - As pesquisas são consideradas em relação aos temas trabalhados, mostrando uma concentração na caracterização do corpo docente ou discente, na descrição das escolas ou redes escolares, na qualificação dos professores e das matérias dos programas. Estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos, dinâmica interna da escola, assim como avaliações sistemáticas de inovações são bem pouco frequentes. Quanto à metodologia, em sua maioria os estudos são exploratórios e descritivos, alguns não passando de simples levantamento de dados. O equipamento de análise é considerado bastante limitado, pela pesquisadora, que comenta especialmente o caso de projetos, realizados em instituições oficiais de pesquisa, pre-

ocupadas com problemas "práticos". Como são muito complexos, acabam reduzidos a tópicos de pesquisa, trabalhados superficialmente, sem a preocupação maior com conceitos e proposição de hipótese, daí resultando projetos ambiciosos demais, "que jamais se concluem ou que produzem relatórios com alguns dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações" (p. 9).

II – Ao tratar das "Condições Institucionais em que a pesquisa se realiza" a pesquisadora indica, de modo rápido, as principais instituições onde essa atividade se exercia na época: os centros que integravam a rede do Inep, os centros de pesquisa inseridos em algumas Secretarias Estaduais, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), os núcleos de pesquisa de algumas entidades particulares que mantinham programas educacionais (Senac, Sesi), o Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos da Fundação Getulio Vargas, a Fundação Carlos Chagas e institutos de pesquisa econômica e/ou social que funcionavam em algumas universidades. A maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários, diz a autora, depende de seus esforços individuais, ligados a interesses acadêmicos ou intelectuais. O que a leva à afirmação de que "a pesquisa é praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e, em geral, desempenha papel secundário na carreira do professor universitário". Ela não deixa de lembrar que outros campos têm-se beneficiado com recursos fornecidos por órgãos governamentais de financiamento, como o CNPq e a Fapesp. Mas "A educação não tem sido contemplada com recursos dessas fontes", constata (p.10).

É inevitável a comparação com a situação vivida hoje pelos pesquisadores da área da educação, em sua vasta maioria concentrados em instituições universitárias, nas quais as atividades de pesquisa representam o principal item de suas carreiras de professores universitários, com o maior peso dentro de sua evolução e reflexos muito importantes sobre os programas de pós-graduação dos quais participam. É bom lembrar aqui o decisivo papel das agên-

cias financiadoras de pesquisa, que Aparecida Joly percebia muito bem ao assinalar que a educação não era beneficiada por elas, como ocorria com outras áreas, o que só começou a acontecer em meados da década de 1980. Quero apenas assinalar, neste ponto, uma das muitas questões que a leitura do trabalho de Aparecida Joly levanta, provocando reflexões sobre a nossa situação atual. O esforço de realização de pesquisas nas instituições universitárias continua, sob certos aspectos, bastante dependente das iniciativas individuais de seus professores, junto às agências financiadoras de bolsas e auxílios de várias espécies. Por certo, a instituição universitária reconhece a importância capital do trabalho de pesquisa de seus professores, assegurando, entre outras coisas, sua contratação em tempo integral, que compreende atividades de pesquisa, além das horas de docência, como preveem os órgãos de avaliação central do MEC, como a Capes. No entanto, há muitas diferenças entre as instituições que compõem o complexo campo do ensino superior, cuja discussão não pode ser atendida inteiramente neste texto, como muitas outras despertadas pelos trabalhos de Aparecida Joly

III – O "*Background* dos Pesquisadores" é analisado pela autora em relação à formação que receberam em seus cursos de graduação ou pós-graduação. Depois de assinalar que é muito pequena a porcentagem de técnicos-profissionais trabalhando nos centros de pesquisa do Inep, ela lembra que, além de poucos, eles em geral provêm de cursos de pedagogia, onde "pouca ou nenhuma atenção se tem dado às atividades de pesquisa e cujo corpo docente, em geral, é pouco familiarizado com as técnicas de pesquisa empírica" (p. 14). Os que provêm das ciências sociais são mais familiarizados com as tarefas de coleta de dados e análises quantitativas, mas seus conhecimentos de *research design* e estatística são bastante rudimentares, segundo a autora. Ela lembra que o Inep tinha procurado oferecer preparação para seus quadros por meio de cursos de Estatística e Metodologia, no CBPE, no Rio de Janeiro e também no CRPE de São Paulo, nos "Seminários para

treinamento de pessoal para a pesquisa educacional", mas essa preparação ficava bastante aquém da oferecida pelos cursos de mestrado das boas universidades americanas. Nos outros centros de pesquisa então existentes a qualificação do reduzido pessoal dedicado à pesquisa educacional não era melhor, constata a pesquisadora, que não via grandes possibilidades de melhora num futuro próximo, nos cursos superiores na área da educação e ciências humanas, nem mesmo nos cursos de pós-graduação. Dentre esses, afirma ela, apenas alguns em economia e ciências sociais ofereciam bom treinamento em pesquisa. Mas achava pouco provável que a competência oferecida por esses cursos pudesse se aplicar à pesquisa educacional, se as condições institucionais em que se realizavam não se modificassem. Mesmo assim, se elas se tornarem atraentes para sociólogos, antropólogos e economistas, vindos daqueles cursos de pós-graduação, pergunta-se ela,

> poderá a pesquisa educacional desenvolver-se sem a participação da psicopedagogia? Questões há, em educação, que dificilmente poderão ser adequadamente focalizadas de ângulo meramente econômico, sociológico ou antropológico. (p. 16)

IV – No item dedicado à "Pesquisa e Ação", a pesquisadora analisa o papel dessa atividade na formulação de políticas educacionais e em sua influência sobre o que ocorre em sala de aula, e acontece nas escolas. Em ambos os aspectos, diz ela, sem exagero poder-se afirmar que tanto a formulação das políticas, quanto a configuração das rotinas escolares "se fazem à revelia do que acontece nas instituições de pesquisa, bem como dos resultados acaso obtidos por pesquisadores isolados"(p. 17). Entretanto, olhando retrospectivamente, ela considera ter havido, em administrações anteriores, laços mais estreitos e iniciativas mais concretas na intenção de utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a ação. Ela cita, como exemplo, o papel do Inep na formulação da política educacional do país, responsabilizando-se pela aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário e pelas diretrizes para o

ensino primário e normal (p. 18). Por certo, ressalta, as posições da direção do Inep e de seu *staff* não eram apenas exclusivamente baseadas em resultados de pesquisa, mas conseguiam "despertar a atenção de círculos mais amplos para certas características do sistema educacional do país" (idem). No âmbito do processo educacional propriamente dito, da vida nas escolas, foram tentadas algumas iniciativas, como a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, também pelo Inep, mas mudanças de orientação suspenderam a continuidade dos programas, o que impede a verificação do alcance de qualquer medida, lastima a pesquisadora. A consideração dessa situação leva-a a pensar que, para assegurar certo padrão na formulação e execução de pesquisas e a utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos, com certa autonomia e menos vulneráveis aos arbítrios governamentais. As universidades poderiam representar alternativas mas, "na, verdade, em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas, que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país", ressente-se a autora, ressalvando que se refere ao setor da educação, o mais indicado para estudos dessa natureza (p. 19). Ela conclui seu estudo com um aceno positivo no sentido de desenvolver em algumas universidades do país, onde fosse possível trazer a colaboração de pesquisadores de outras áreas das ciências humanas, programas de pesquisa de que participassem professores e alunos de pós-graduação. Não se resolveriam assim todos os problemas da pesquisa educacional do país, mas poderiam se desenvolver núcleos com importante papel como centros de formação de futuros pesquisadores e de irradiação de recursos tecnológicos. Essa história por ela lançada teve seu curso e está à espera de que façamos o seu relato.

Ao final do texto é apresentada a relação dos estudos recolhidos, por assunto, sendo indicados o emprego de técnicas estatísti-

cas, a base institucional do pesquisador principal, o campo de trabalho desse pesquisador e a fonte de financiamento, com subdivisões em cada um dos itens. Por tudo o que nos traz, este trabalho de Aparecida Joly constitui um marco na história da pesquisa em educação no Brasil, ponto de referência para muitos outros estudos, pela pertinência das análises, pelas sugestões e recomendações e sobretudo pela coragem e generosidade da pesquisadora em assumir a grande responsabilidade e compartilhar conosco os frutos de seu esforço e talento.

Em 1973, Aparecida Joly apresenta em palestra, depois publicada em forma de artigo, "Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil", (R.B.E.P., v. 60, n. 36, out-dez, 1974). Ela atenua um pouco a impressão algo pessimista do trabalho apresentado no n. 1 dos *Cadernos de pesquisa*, de 1971, afirmando que essa área de pesquisa se achava em pleno desenvolvimento no Brasil, carecendo, entretanto de um esforço de avaliação de aspectos essenciais ao prosseguimento profícuo e menos errático do trabalho de seus pesquisadores. Em suma, é preciso procurar "saber o que se sabe sobre educação no Brasil". Embora reconheça que nem mesmo dispomos de dados quantitativos suficientes, ela insiste que a multiplicação de bancos de dados não será a solução satisfatória, como também o desenvolvimento de recursos tecnológicos oferecidos pelo trabalho com os computadores. Ambos são indispensáveis para o trabalho de pesquisa, mas o fator mais importante é mesmo a preparação de pesquisadores, necessariamente fundamentada em bons cursos de graduação, mas, como acredita, "só poderá fazer-se em nível de pós-graduação"(p. 144).

No n. 19 dos *Cadernos de pesquisa,* Aparecida Joly volta a tratar com muita propriedade da situação da pesquisa em educação no país, em artigo intitulado "A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá" (1976b). Trata-se de mais um dos estudos fundamentais em que a autora procura fazer um balanço da pesquisa na

área, complementado o que havia publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n.1, em 1971. Neste texto ela amplia o levantamento de pesquisas feitas desde então, incluindo as apresentadas nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), as financiadas pelo Inep e as publicadas nos *Cadernos de pesquisa.* Como sempre, ela usa seu senso critico apurado e sua experiência de pesquisa, aliados a seu conhecimento teórico e metodológico, para apontar pontos mais e menos frágeis nos estudos analisados e sobretudo, as áreas quase inteiramente ausentes da preocupação dos pesquisadores, entre as quais se encontram a educação rural, a escola como organização social e os sistemas administrativos onde ela se insere e a política educacional. Sobre este ponto ela enfatiza:

> Porém, talvez mais séria ainda seja a situação no que respeita a estudos sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas político-administrativos federais, estaduais e municipais – bem como os constituídos pelos grandes organismos universitários mais ou menos autônomos – onde se originam as decisões e se disciplinam os procedimentos que regem a atuação dos professores e tudo o que de importante possa acontecer nas escolas brasileiras (p. 79)

Seria muito interessante trazer as observações da autora para discuti-las agora, a partir da evolução da pesquisa em educação entre nós.

Um trabalho feito por encomenda do CNPq, em 1977, levou Aparecida Joly a analisar a situação da pesquisa em educação mais centrada nos programas de pós-graduação existentes na área. "A pesquisa educacional: avaliação e perspectivas", In *Avaliação e Perspectivas"*, CNPq, 1977. Foram consultados os 18 programas em funcionamento, dos quais 11 enviaram as informações solicitadas, dirigidas de modo especial para a prática de pesquisa. Os dados recebidos se referiam à qualificação dos professores atuando nos programas, boa parte apenas com o diploma do mestrado, alguns até sem ele, ao regime de dedicação à instituição, nem sempre em tempo integral, boa parte em tempo apenas parcial, e às áreas de estudo. A autora comenta de modo especial as condições de tra-

balho de professores e de mestrandos, lastimando que não possam se dedicar em tempo integral ao desenvolvimento de suas dissertações, já que o mestrado era o mais acessível na época, o doutorado estando ainda em fase incipiente. A autora insiste os problemas para a formação de futuros pesquisadores, nas condições em que se achavam os programas, sendo o mestrado o caminho disponível para essa formação. Ela já prevê que o doutorado poderia vir a sofrer problemas semelhantes e sugere que sejam atraídos pesquisadores formados em outras áreas das ciências sociais, para integrar os programas de educação, já que o estudo desta depende muito da contribuição de outras especialidades. Assinala a contribuição de instituições fora da universidade, como o Inep e a Fundação Getúlio Vargas, nas quais eram realizadas pesquisas naquelas outras áreas. Para maior aproveitamento dos modestos produtos dos programas de pós-graduação e de outras instituições, ela sugere um esforço que poderia ser feito pelo CNPq para assegurar uma aproximação entre esses centros de trabalho com pesquisa educacional.

Um texto de difícil acesso, publicado no *Informativo ANPAE*, n. 7, de mar./abr. de 1981, originado de uma apresentação nessa associação (Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional), merece atenção especial por expressar de modo claro a percepção de Aparecida Joly sobre o papel da pesquisa em educação, seus limites e alguns dos seus vieses, deixando de atingir por vezes aqueles que mais próximos dela deveriam estar. Vejamos como a própria pesquisadora revela:

> Creio ser esta uma ocasião oportuna para afirmar que se devem reconhecer as limitações da contribuição da pesquisa para a solução dos problemas educacionais. Esta posição decorre, não apenas de certa familiaridade com as pesquisas que se tem realizado no campo da educação mas, sobretudo, da consciência de que outras variáveis, além de conhecimentos e boas intenções estão envolvidas na formulação e implementação da política educacional, ou de qualquer política, em qualquer país (p. 2).

Ao longo do pequeno texto e sensível à audiência, composta predominantemente por administradores escolares, a autora aponta certos vieses da pesquisa feita "apenas" na universidade, ou em centros de pesquisa, sem consultar os sujeitos mais envolvidos e interessados nos resultados que ela poderia oferecer. Dentre eles se encontram os administradores, que conhecem bem e sofrem os problemas dos sistemas educacionais e deveriam participar, ou serem consultados, o que asseguraria muito mais sentido e proveito a essa pesquisa.

Um texto publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n. 49, de 1984, traz de novo à cena um dueto em que tive o prazer de entrar com a querida mestra Aparecida Joly. Participei da organização de um Simpósio sobre "A pesquisa qualitativa e o estudo da escola", organizado pela ANPEd, em reunião de sua divisão da região Sudeste, em Belo Horizonte, em 1983. Coordenei o simpósio, para o qual convidamos Marli André, Maria Malta Campos, Obed Gonçalves e Michel Thiollent, cada qual apresentando um trabalho resultante de seus estudos e reflexões sobre a pesquisa de abordagem qualitativa no campo da educação. Estipulamos que o foco central dos trabalhos deveria ser a escola e de imediato convergimos sobre o nome de Aparecida como a pessoa indicada para atuar como debatedora no simpósio e autora do texto "Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas" (1984). Ela reunia a necessária qualificação e experiência de pesquisa para analisar os trabalhos apresentados, levantando questões por eles suscitadas, tão importantes e atuais para a discussão sobre as abordagens qualitativas de pesquisa na época. De fato, cada um dos quatro textos foi examinado com cuidado e atenção a seus aspectos positivos e suas limitações. Com seu senso crítico peculiar e domínio de problemas teóricos e metodológicos da pesquisa em educação, a autora aponta a importância e atualidade das novas metodologias e chama atenção para cuidados específicos requeridos para seu uso, sempre em combinação ou alternância com as abordagens quantitativas, onde e quando mais aplicáveis, dentro

de uma ótica de combinação de necessidades e recursos. A importância da preparação e da experiência do pesquisador é acentuada em vários trechos, dos quais transcrevo um como exemplo. Depois de ressaltar a importância do apoio teórico a toda pesquisa, no caso da educação devendo recorrer a teorias oriundas de outros domínios, ela adverte:

> Aspecto crucial, porém, não é tão somente o do acesso a teorias surgidas em outros campos, mas o da utilização seletiva do que neles se encontra, pois certas especificidades dos problemas educacionais não podem ser negligenciadas. (p. 70)

Mais um artigo muito importante para ajudar a compor uma visão sobre a pesquisa em educação em nosso país, no período vivido por Aparecida Joly Em 1984 organizamos na PUC-Rio um Seminário Internacional de Sociologia da Educação, para o qual foram convidados vários sociólogos que haviam produzido trabalhos muito importantes em seus países, como Viviane Isambert-Jamati, da França e Michael F. D. Young, da Inglaterra. Aparecida Joly foi convidada para representar a sociologia da educação no Brasil e apresentou o trabalho posteriormente publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n. 55, de novembro de 1985: "Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil". A autora não se propõe a fazer um levantamento abrangente dos estudos dentro dessa área, mas a apontar "tendências no que se refere à orientação teórica e postura metodológica das pesquisas realizadas" (p. 63). Depois de rápida menção a trabalhos importantes realizados em época anterior por pesquisadores como Florestan Fernandes, Marialice Foracchi, Luiz Pereira e João Batista Borges Pereira, ligados ao Departamento de Sociologia e Antropologia da F.F.C. Letras da USP, ela assinala, no início dos anos de 1970, a entrada das propostas teóricas de Althusser e Bourdieu, entre outros, vindas da França, bem como as de Bowles, Gintis, Carnoy, dos Estados Unidos, que se inclinavam claramente para o descrédito e desconfiança em relação à instituição escolar. Em suas palavras

> Se no período anterior, em títulos de livros e artigos, educação associava-se frequentemente a mudança, desenvolvimento, modernização, agora a associação passaria a ser feita com ideologia, hegemonia, dominação. (p. 64)

A saída da situação de risco representada pela contestação da escola e suas consequências em prejuízo das crianças das camadas desfavorecidas, veio por meio do conceito de contradição, originalmente do marxismo, trazido pela obra de Snyders (1977). A escola se redimia, em virtude de suas próprias contradições, por onde se encontrariam "brechas" para o exercício crítico da atividade pedagógica. Entretanto, Aparecida Joly não vê com facilidade a substituição de conceitos teóricos e suas repercussões na prática de pesquisa, como observa:

> Na prática, porém, reconceptualizações e mudanças do enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados. Conceitos marxistas, por promissores que sejam no nível da reflexão teórica, não se prestam facilmente a recortes empíricos. Na verdade, dessa situação se ressentem não apenas as pesquisas sobre educação, mas igualmente as que se realizam em outros campos da sociologia. (p. 64)

Com a perspicácia que lhe era peculiar, Aparecida Joly analisa as dificuldades enfrentadas por estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, ao tentar fazer a aplicação de formulações marxistas em pesquisas empíricas. A partir de um elaborado referencial teórico, no qual é anunciada a intenção de usar o método dialético, apresenta-se um tipo de análise que,

> a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo, não difere, na verdade, do modelo relegado sob a pecha de positivista, néo-positivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores. (p. 65)

Quanto ao aspecto metodológico, a pesquisadora se mostra bastante preocupada, tanto com os estudos que se concentram em problemas próprios das escolas, estudando, como é de fato necessário, o que se passa no seu interior, sem entretanto assegurar sua visão como uma instância numa rede de processos mais abrangentes,

quanto, no extremo oposto, com estudos abrangentes que propõem generalizações formuladas de modo muito distante de suportes empíricos (p. 66). Neste particular, ela alerta para a possibilidade do intenso florescimento das abordagens qualitativas na pesquisa em educação, de modo especial nos estudos de caso, se distanciar da indispensável atenção à construção do conhecimento teórico, aproximando-se mais do conhecimento do senso comum.

O texto é recheado de observações criticas à preparação de mestres e doutores oferecida então pelos cursos de pós-graduação em educação, merecendo leitura cuidadosa pelas reflexões que inspira sobre o que fazemos hoje a esse respeito em nossos cursos.

Há mais um grupo de artigos publicados por Aparecida Joly na segunda metade da década de 1970, até o inicio da de 1980, formando um conjunto em torno da escola básica, em nosso país e de seu papel em relação ao processo de democratização. A época, para quem se lembra, era de grande discussão em torno das questões levantadas pelas duras críticas endereçadas à instituição escolar, pelo trabalho de sociólogos de grande envergadura e difusão na época, vindos de vários países, como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, da França, Bowles, Gintis, Lewin, Carnoy, dos Estados Unidos, entre outros. A comunidade educacional se sentia muito tocada por essas críticas, reconhecendo a procedência de suas razões, mas ao mesmo tempo percebendo a impossibilidade de assumir uma atitude inteiramente negativa em relação à escola e seu papel, de modo especial junto às crianças das camadas menos favorecidas. Aparecida Joly capta muito bem o espírito desse tempo, como pesquisadora atenta ao movimento dos fatores, das variáveis (como costumava dizer), que cercam o processo educacional, e também como cidadã participante desse processo e do que ele significa para o país, não se negando a deixar patente, em seus textos, suas posições, a partir dos dois ângulos. Vou comentar os quatro artigos como um conjunto, procurando trazer um pouco de cada um, para indicar o quanto sua leitura pode contribuir para o conhecimento da escola e de seu papel, não apenas

na época focalizada, mas em uma perspectiva de análise sociológica sólida, clara, bem fundamentada, podendo constituir uma excelente introdução ao estudo do tema para nossos estudantes de graduação e de pós-graduação.

O primeiro, de 1976a, já em seu título coloca "A escola como objeto de controvérsia", nos *Cadernos de pesquisa,* n. 16. Ao longo do pequeno artigo, de cinco páginas, a autora consegue trazer a discussão sobre a escola, de forma sintética, clara e precisa, a partir dos trabalhos dos autores já mencionados, e de alguns outros também muito influentes, como B. Bernstein, da Inglaterra, com a teoria dos códigos linguísticos e suas vinculações com as diferentes classes sociais, J. Coleman, com seu importante *survey* sobre a influência da escola em diferentes coortes de estudantes americanos, chegando até Illich, com sua temível proposta de desescolarização da sociedade. Ela trata esses vários autores, dentre outros, com muita propriedade, apontando aspectos positivos e negativos de suas críticas e propondo uma perspectiva favorável para os que não aceitam a proposta de uma sociedade sem escolas, mas tampouco os efeitos indesejáveis dos sistemas escolares vigentes ou sua ineficácia em relação aos objetivos a eles atribuídos. Seria preciso, logo, identificar as características institucionais diretamente responsáveis pelos males apontados e a partir daí propor ações alternativas.

> De pouco vale engrossar o coro das vozes que condenam a situação existente, se não se preveem soluções de cuja aplicação se possa cogitar, a mais curto ou longo prazo, em condições especificadas. (p. 18)

Num segundo artigo, de 1978b, "Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela", também publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n. 27, Aparecida Joly analisa a busca de democratização do ensino de primeiro e de segundo graus por meio de medidas administrativas, tais como a supressão do exame de admissão (Lei nº 5.692/71), que por tanto tempo representou uma barreira para muitos intransponível ao ginásio e também pela supressão oficial das diferenças para efeitos legais entre os vários ra-

mos de ensino. Utilizando dados de pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1976, e do estudo por ela coordenado sobre o ensino médio em 1963, a pesquisadora procurou verificar os possíveis efeitos esperados por aquelas medidas, e acabou constatando que as diferenças continuam a aparecer, já que os fatores que as influenciam persistem em sua ação. Ao se desmembrar os turnos de funcionamento das escolas, de acordo com as suas entidades mantenedoras, pode-se perceber que a seleção dos "melhores" alunos se concentra mais nas escolas particulares diurnas, em seguida nas escolas públicas diurnas, depois nas públicas noturnas e, finalmente, nas escolas particulares noturnas se concentram, em geral, os estudantes que têm que trabalhar durante o dia e também não possuem o "capital cultural" necessário para assumir com sucesso os estudos em uma escola publica, provavelmente um pouco mais rigorosa. A unificação formal do currículo não assegura a equalização das oportunidades educacionais.

> Horários e entidades mantenedoras diferentes significam conjuntos diferentes de alunos, ou seja, graus diversos de concentração de capital cultural e compatibilidade com os pressupostos em que se baseia o currículo. (p. 68)

Ela conclui se indagando até que ponto mudanças no sistema escolar, que parecem simples, demandam uma engenharia mais ampla e politicamente complicada.

Ainda preocupada com a questão das desigualdades sociais no Brasil e a importância possível da escolarização a esse respeito, Aparecida Joly produz mais um artigo, publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n. 32, de 1980: "Origem social, escolaridade e ocupação". Num longo texto, trabalhando com dados da PNAD-1973, ela investiga as relações entre origem social, educação e ocupação, pela comparação entre trabalhadores masculinos e femininos, de são Paulo e do Nordeste. Ela prossegue o dialogo com autores como Bourdieu, Boudon, Gintis, Husén, Hutchinson, Dore, entre outros estrangeiros, e vários compatriotas, como Bruschini, Pastore, Prandi,

Singer e acaba constatando que a origem social é capaz de condicionar o grau de escolaridade e também de influir sobre seu efeito. A expansão dos sistemas escolares, para atender à necessidade de crescente escolarização, pode ter, segundo a autora, consequências não inteiramente claras ainda. "Dependendo da postura ideológica de quem a analisa, a educação pode assim apresentar-se como capacitação ou como "domesticação" (p. 140), diz ela, numa alusão à obra de Gintis (1971). Mas, como uma variante desta interpretação, ela lembra que, para as pessoas que procuram trabalho, a escolaridade pode representar principalmente uma titulação, uma forma de credenciamento; para o empregador um critério prático de seleção, um critério preliminar. Ela não fecha a discussão, mas não deixa de mencionar no texto a conhecida obra de Dore, de 1978, *The Diploma Disease*.

Fechando esse conjunto sobre o tema efervecente da democratização da educação, Aparecida Joly publica em *Ciência e Cultura,* v. 33, n. 8, de 1981, um instigante artigo no qual se indaga: "Democratização do ensino ou desescolarização da sociedade?". No pequeno texto ela consegue trazer uma discussão sobre o papel da escola, analisando-o desde suas origens e depois em função das discussões mais recentes sobre o processo de democratização da educação. Também este conceito é discutido pela autora, sempre em interlocução com os autores então em evidencia, com os quais demonstra grande familiaridade. Ela traz à balia pontos bastante complicados, que continuam a representar desafios para os estudiosos, como os ligados à questão da inclusão de alunos com necessidades especiais, ou à vasta façanha enfrentada pelos pesquisadores da sociologia do currículo para atender, ao mesmo tempo, às necessidades dos alunos oriundos de diferentes grupos culturais e o direito à educação boa para todos. Ela sugere medidas estratégicas a serem pensadas, evitando o tratamento em grupos isolados, mas reconhece que, se a solução do problema depende

de medidas pedagógicas ou de modificações na organização do ensino, parece que a receita certa não foi ainda encontrada.

Dois artigos foram ainda produzidos por Aparecida Joly nesse período. Um deles relativo a uma assessoria prestada a um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas estudando a "Percepção de controle e inovação de papéis sexuais", publicado nos *Cadernos de pesquisa,* n. 25, de 1978a. Como não se trata de trabalho de sua exclusiva autoria, nem de tema do qual tratasse frequentemente, não considero necessário trazer aqui um comentário específico. O outro merece, por certo, um breve comentário, pois trata de tema muito relevante: "O trabalho do menor, necessidade transformada em virtude", *Cadernos de pesquisa,* n. 44, 1983. Mais uma vez se trata de um pequeno estudo, feito com seus estudantes do Departamento de ciências sociais da USP, que foram levados a entrevistar 96 menores, dos quais grande parte trabalha em situações não regularizadas, procurando frequentar escolas noturnas. O fato de não ter uma amostra representativa, impossível nas circunstâncias em que o trabalho se desenvolveu, não chega a comprometer "o objetivo central do estudo, que era alcançar certa compreensão das condições que cercam o trabalho do menor e da maneira como ele vê sua situação, sem pretensão a generalizações", esclarece a pesquisadora (p. 59). De fato, o modesto estudo consegue informações muito interessantes sobre aqueles menores trabalhadores, valendo, por certo, uma comparação com o que acontece com os de hoje. Surpreendentemente, todos se sentem quase orgulhosos por estarem trabalhando, podendo ajudar um pouco no orçamento da família. Eles sabem, quase todos o disseram, que não conseguem aprender muito com o que fazem, o que poderia assegurar uma carreira futura. Ao contrário, todos reconhecem a importância da escola, chegando a afirmar que "Só estudando, sem estudo a gente não consegue um emprego melhor" (p. 60). A necessidade de trabalhar foi, para todos, o que levou a

abandonar a escola, mas a vontade de voltar para ela foi expressa, por todos os que não estavam frequentando a escola. E o desejo de deixar o trabalho apenas por dois dos entrevistados. A escola continua, como vemos, sentida como um grande apoio para esses adolescentes forçados a trabalhar. Resta saber se ela consegue corresponder a essa confiança expressa por eles...

Três artigos publicados nos últimos anos de sua carreira, já que se aposentou da USP em 1989, dão oportunidade à expressão mais direta, menos formal e até mais calorosa da pesquisadora, falando do topo de sua carreira, sobre questões básicas ligadas à pesquisa em educação entre nós. Dois deles foram originados de apresentações em encontros científicos, conservando os traços de comunicação necessariamente mais acessível a um público menos homogêneo, tratando, porém, de questões não menos importantes, com o devido cuidado. O primeiro nasceu de sua participação em um Seminário da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, realizado em São Paulo, em abril de 1987, do qual tive o prazer de participar também, (o dueto continua...). O texto "Pesquisa e ação", publicado nos anais do encontro, realizado na Faculdade de Educação da USP, procura situar a pesquisa realizada na área da educação dentro de grandes categorias propostas pela pesquisadora, tendo em mente o tema, pesquisa e ação, sem pretender esgotá-lo. Começando por assumir a função da pesquisa, em geral, como busca de esclarecimentos para questões sobre as quais o conhecimento disponível não oferece respostas satisfatórias, ela sugere três categorias, bem gerais, onde essa atividade se situa. A primeira seria com relação a situações sociais que passam a constituir problemas que demandam solução urgente. Uma segunda situação, na qual a pesquisa entra como parte de soluções visadas para problemas já diagnosticados, quase com uma conotação tecnológica ou de pesquisa aplicada. Em uma terceira divisão estariam enquadradas as pesquisas ligadas a teorias disciplinares, em geral diretamente relacionadas a uma disciplina, que

são em geral conhecidas como "pesquisas básicas", procurando verificar hipóteses ou esclarecer dúvidas ou discrepâncias não resolvidas. Tratando das pesquisas em educação, Aparecida Joly considera que em sua maioria se concentram no esforço de buscar soluções para situações que devem ser alteradas. Como se trata de um campo que depende da contribuição teórica de várias disciplinas, é comum o pesquisador enfrentar dificuldades em sua preparação em relação a elas, especialmente se considerarmos que muitos problemas educacionais dependem de uma focalização interdisciplinar e a eficácia da interdisciplinariedade depende do que se entende por ela, alerta a autora. Sendo a educação considerada como ciência aplicada, a pesquisa nesse campo tem sua legitimidade ligada à importância que tenha para a política e/ou prática educacional, e aí se situam pontos de frustração para pesquisadores, que não encontram repercussão de seus trabalhos, por vezes até mesmo entre seus colegas. Isso os leva, prossegue a autora, ao encontro da pesquisa-ação, muito atraente na restituição da confiança do pesquisador, ansioso para desenvolver um trabalho mais efetivo, porém bastante questionada no que se refere ao atendimento de critérios exigidos de todo tipo de pesquisa, para os quais ela chama atenção. Ela conclui com uma bela exortação, valorizando, ao lado da pesquisa, e das associações de classe, a influência do profissional da escola, apoiando ou não tentativas de mudança em seu trabalho na sala de aula, onde ele as interpreta e executa (ou não) (p. 35).

O segundo artigo deste último conjunto é mais uma expressão da visão geral da pesquisadora dobre "As ciências sociais e a pesquisa sobre educação", publicado em *Tempo Social*, v. 1, n. 1, de 1989a. Ela retoma o tema já tratado em 1985, agora ampliando o foco para outras disciplinas do campo das ciências sociais. Ela refaz o caminho já percorrido naquele artigo, pelo qual a pesquisa em educação fez sua evolução, introduzindo agora mais observações sobre alguns autores, cujo trabalho foi fundamental para a constituição do

campo, como Durkheim e Waller, na primeira metade do século XX e faz também referências a autores recentes, na época, como Viviane Isambert-Jamati; e Michael Young, com quem ela teve contato direto no seminário Internacional de Sociologia da Educação, realizado na PUC-Rio, em 1984, já mencionado. Ela volta a registrar a ausência de estudos sociológicos sobre a organização interna das escolas e a influência da ação de poderes políticos externos sobre seu funcionamento. Também ressalta as dificuldades para combinar abordagens micro e macrossociológicas, que viriam contribuir com os recursos desenvolvidos pelas várias disciplinas do campo das ciências sociais para o estudo de problemas educacionais. Mais uma vez ela traz à cena autores com os quais ela já vinha dialogando, como Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet, Carnoy, Bowles, Gintis, e volta a se referir às novas abordagens metodológicas, que têm em comum

> O fato de se deterem na análise de situações passiveis de observação direta e implicarem o emprego de técnicas de pesquisa qualitativas. Incluir-se-iam, naturalmente, entre as situações desta natureza as que envolvem alunos e professores no cotidiano da escola. Na medida em que tais orientações se tornem conhecidas dos pesquisadores brasileiros, o que parece já estar ocorrendo, é provável que venham a ser investigados aspectos que não têm sido alcançados, ou não têm sido satisfatoriamente esclarecidos, seja pelos estudos sociodemográficos predominantes na década de sessenta, seja por abordagens de tipo macrossociológico dos anos posteriores. (p. 3)

Essa afirmação transcrita tem grande significado, como uma indicação da posição da pesquisadora, figura chave na comunidade de estudiosos das ciências sociais, bem como na de pesquisadores da educação, quanto à situação ainda controversa, na época, relativa ao emprego de novas abordagens metodológicas. Dada sua experiência e qualificação indiscutíveis, essa manifestação clara teve grande repercução entre os pesquisadores da área, quase como um sinal de reconhecimento das novas metodologias.

O artigo se conclui com uma relação de itens que procuram reunir as principais orientações das pesquisas sobre educação, realizadas a partir de pontos de vista das ciências sociais. Todos os itens são bastante informativos, porém o último, o quarto, é particularmente preocupante, segundo a pesquisadora: continuam a faltar estudos que focalizem as formas como atuam os interesses sobre as instâncias político-administrativas (federal, estadual, municipal), ou seja, como se dá o fluxo das decisões ao longo das burocracias educacionais.

Aparecida Joly Gouveia atual

O último artigo do conjunto, também o último trabalho publicado por Aparecida Joly, tem mesmo o sabor de uma espécie de testamento, de mensagem dirigida à posteridade, mas com os pés bem cravados no presente, na realidade que ela conhecia tão bem, e não hesitava em colocar na mira de seu senso critico e de sua contribuição como cidadã. Intitula-se "Educação: território livre ou ocupado?", apresentado em uma mesa-redonda da SBPC, em São Paulo, em 1988, da qual também participou Darcy Ribeiro, a que tive o prazer de assistir (Publicado em *Educação & sociedade*, v. 10, n. 32, em 1989b). Trata-se de um rápido e fulminante libelo sobre a pequena contribuição da pesquisa e da própria universidade para enfrentarmos os problemas da educação. Impossível trazer aqui a vibração passada por sua leitura, que recomendo com insistência. Deixo, finalizando este longo percurso pela obra da importante pesquisadora, uma pequena amostra do vibrante texto. Depois de constatar que o território da educação está ocupado pela descrença e falta de estímulo de que são tomados os professores, ela afirma:

> Em tais circunstâncias, não é descabido supor que os debates sobre posições teóricas em círculos acadêmicos sejam no final das contas um exercício fútil. Fútil ou até mesmo de consequências perversas, pois não raro colocam em campos opostos esforços que poderiam unir-se numa ampla luta pela escola pública, ou seja, pelo acesso

irrestrito da população a um ensino pelo menos equivalente ao que se oferece à pequena minoria de crianças e jovens que frequentam escolas particulares de boa qualidade. (p. 25)

Fechando uma história e abrindo caminhos...

Vimos um pouco da vasta obra de Aparecida Joly. Procurei dar uma ideia de sua contribuição fundamental para a pesquisa em educação no Brasil, já que ocupava lugar especial, entre a posição de socióloga muito bem preparada dentro desse domínio e o compromisso da educadora, bastante preocupada com os problemas vividos por nossas escolas, seus alunos e professores e suas repercussões sobre todo o país. Não resta dúvidas de que ela conseguiu atender à vocação que sentiu logo em seus estudos no ginásio e depois na escola normal, quando já se sensibilizava com os problemas sociais e seu estudo. Foi fiel a esse chamado, procurou desenvolver seus talentos e os colocou a serviço da pesquisa em educação. Ao longo de toda sua vida tratou de equilibrar seu trabalho acadêmico com o relacionamento intenso com a família, os amigos e também as viagens, das quais tanto gostava e às quais se dedicou mais após a aposentadoria da USP em 1989, aos 65 anos.

Quero fechar nossa janela sobre sua vida, já que concluímos o recorrido por sua obra, com uma conversa que tive com uma pessoa que a acompanhou de perto por várias décadas. Mercedes, que começou a viver na constelação da família Joly Gouveia aos cinco anos de idade, já que sua mãe trabalhava com dona Leopoldina, mãe de Aparecida Joly, que se tornou sua madrinha. Ela acompanhou, portanto, a trajetória dos vários filhos, dois homens e quatro mulheres, mudando-se com toda a família de Casa Branca para São Paulo, até seu próprio casamento. Passou então a trabalhar com Aparecida, como diz, me recebendo em julho de 2009 no apartamento que ela lhe deixou, em São Paulo.

Nossa conversa de novo confirmou o que todos os outros entrevistados haviam dito sobre a personalidade tranquila, modes-

ta, simples, bem-humorada de Aparecida Joly. Ao conviver no dia a dia com ela, Mercedes pôde acrescentar alguns detalhes bastante saborosos, como seu gosto por uma culinária simples, mas incluindo certos doces típicos da cozinha do interior de São Paulo, como o de pele de laranja verde e o de goiaba, em calda, que ela mesma preparava. Gostava de se levantar bem cedo, embora não se deitasse cedo para dormir à noite, e se incumbia, sempre, de passar a própria roupa pessoal. "Era tão desprovida de vaidade, que até dona Leopoldina, sua mãe, reclamava", diz Mercedes. E relata a história da vendedora de uma loja elegante, do bairro, que sugeriu uma bolsa menos cara, àquela senhora simplesmente vestida, na verdade Aparecida Joly. Dias depois, voltando de um trabalho na universidade, com roupa um pouco mais formal, ela passou novamente pela loja e a vendedora, muito constrangida, lhe pediu desculpas. Assim era essa mulher autenticamente elegante, em seu jeito de ser simples, exercendo seu senso crítico com muito cuidado, sem deixar de dizer o que achava importante para o esclarecimento, ou mesmo a correção de rumo de um trabalho, sobre o qual lhe pediam opinião. Sabia enfrentar problemas graves na família, com equilíbrio, sem fazer dramas e sabia ajudar parentes e amigos em suas necessidades. Mercedes lembra a grande ajuda que ela deu no encaminhamento da formação escolar de seus dois filhos, a primeira formando-se como enfermeira, hoje mestre e doutora, lecionando na universidade e o segundo, a quem Aparecida aconselhou que "não fizesse jornalismo na USP, pelo risco das más companhias", e hoje é formado em educação física, trabalhando com crianças e idosos, muito realizado. Reginaldo Prandi, em sua entrevista, lembrou-se que Aparecida Joly fazia grande alarde dos sucessos educativos dos filhos de Mercedes.

Ficamos, assim, com essa imagem muito alegre, bem disposta, generosa que ela nos deixou, exemplo e inspiração, espero, para vocações nascentes.

Hermengarda Alves Lüdke (Menga Lüdke) é doutora em sociologia pela Universidade Paris X e pós-doutorado pela Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres. É pesquisadora convidada na Universidade de Picardie Jules Verne e no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França, e na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade Católica de Petrópolis. Coordena o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), com estudantes de graduação e pós-graduação da PUC-Rio e da UCP.

Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional

Introdução

Este é um estudo sobre as decisões vocacionais da mulher em uma sociedade que se encontra em processo de rápida industrialização. Baseia-se nas respostas de 1.448 moças que frequentavam, no ano de 1960, vinte e três escolas normais nos estados de Minas Gerais e São Paulo. O problema da escolha vocacional é aqui visto como um aspecto das mudanças que ocorrem na definição do papel da mulher à medida que a sociedade se urbaniza e industrializa. Assim colocando o problema, o estudo difere de outros estudos empíricos de escolha ocupacional, feitos principalmente nos Estados Unidos, nos quais em geral nenhuma distinção teórica se faz entre as decisões das moças e as dos rapazes. É verdade que em alguns desses trabalhos, referências ligeiras são às vezes feitas ao fato de os alvos profissionais não serem tão importantes para a mulher quanto para o homem, mas os mesmos fatores aduzidos para explicar as variações na escolha ocupacional entre os homens são utilizados na explicação das variações encontradas entre as mulheres. Schwarzweller,[1] por exemplo, em sua pesquisa sobre estudantes de escolas secundárias na zona rural do Estado de Kentucky, nos Estados Unidos, chega à conclusão de que o esquema conceitual

[1] Harry K. Schwarzweller, "Values and Occupational Choice", *Social Forces,* XXXIX, n. 2, dezembro, 1960, pp. 126-135.

por ele utilizado tem de ser modificado para atender às peculiaridades do sexo feminino, mas em seu estudo, como em vários outros, não se dá atenção especial às diferenças básicas na definição dos papéis atribuídos ao homem e à mulher, embora tais diferenças tenham sido, por mais de um autor, apontadas em análises descritivas da estrutura social.[2]

Sob outro aspecto, entretanto, esse estudo é semelhante a estudos psicossociológicos, mais ou menos recentes, sobre o mesmo problema: procura demonstrar como os valores, isto é, padrões normativos de comportamento, afetam as decisões relativas ao futuro ocupacional. Diferentemente desses estudos, porém, não se focalizam aqui valores especificamente ocupacionais, tais como os operacionalizados na pesquisa sobre os estudantes da Universidade de Cornell ou formulações equivalentes,[3] mas, sim, concepções a respeito da situação desejável para a mulher; e a hipótese é a de que essas concepções refletem atitudes mais gerais sobre valores tradicionalmente consagrados. Em outras palavras, a hipótese é a de que a escolha de determinada ocupação ou vocação está relacionada com a filosofia de vida que a mulher tem. Esta hipótese será formulada de maneira mais específica no Capítulo III.

É preciso ter presente, porém, que não se propõe aqui uma teoria completa ou acabada sobre a escolha vocacional. Pelo contrário, parte-se do pressuposto de que determinada decisão pode ser o resultado de influências várias e de que, consequentemente, na explicação de casos ou decisões individuais deverão ser considerados, também, fatores situacionais e características de personalidade. O estudo procurará simplesmente mostrar: em primeiro lugar, como a aceitação de certos valores está relacionada com a origem familiar

---

[2] Talcott parsons, "Age and Sex in the Social Structure of the United States", *Essays in Sociological Teory*, Glencoe, Illionois: The Free Press, 1958, pp. 89-103. Theodore Caplow, *The Sociology of Work*, Mineápolis: The University of Minnesota Press, 1954, pp.214-29.

[3] Morris Rosenberg, Edward A. Suchman e Rose K. Goldsen, *Occupations and Values,* Glencoe, Illinois: The Free Press, 1957.

e, em segundo lugar, como tais valores, por sua vez, predispõem a determinadas decisões ou orientações vocacionais.

Iniciar-se-á a análise focalizando-se fatores que, presumivelmente, condicionam diferentes experiências socializadoras na infância e adolescência: ocupação paterna, instrução dos pais e participação da mãe no mercado de trabalho. Esta parte será desenvolvida no Capítulo III que constitui, assim, de certa forma, uma tentativa de avaliação dos efeitos da influência da família sobre a escolha vocacional.

Como o capítulo anterior, o Capítulo IV considera a escolha ocupacional em função de certos fatores ou características individuais – focaliza a relação entre escolha vocacional e habilidade para o trabalho escolar.

Dada a natureza da amostra – normalistas – e o interesse especial que se tem no estudo das inclinações pelo magistério, prossegue-se, no Capítulo V, investigando-se a frequência de vocações para o magistério em diferentes tipos de escolas normais. Embora a pesquisa se limite à influência da escola sobre um aspecto apenas do comportamento – o das decisões ocupacionais –, a preocupação aqui não é muito diferente das preocupações que têm inspirado estudos vários, mais ou menos recentes, realizados em escolas de outros países.

Assim sendo, este trabalho representa a convergência de duas correntes distintas de investigação sociológica: estudos sobre os concomitantes individuais da escolha vocacional, hoje já numerosos, e estudos sobre influências da escola, que se esboçam promissores.

As escolas brasileiras não tem sido ainda estudadas da maneira por que o têm sido, por exemplo, as escolas americanas. Entretanto, à simples consideração de certos fatos, tais como a duração do dia escolar e as condições de funcionamento dos estabelecimentos escolares, é de se esperar que o grau de influência a escola (de qualquer tipo) não seja o mesmo nos dois países – Brasil e Estados Unidos. Em geral, durante toda sua vida escolar, o estudante brasileiro passa menos tempo na escola e participa menos das atividades relaciona-

das com a escola do que o estudante americano. Não fora por esses fatos objetivos, ainda haveria, de qualquer forma, a hipótese de que o conceito de "cultura adolescente" ou " cultura da mocidade" seria muito menos apropriado para explicar o comportamento de estudantes brasileiros do que para explicar o comportamento de estudantes americanos. Esta hipótese, que se coadunaria perfeitamente com a teoria dos grupos de idade, de Eisenstadt, parece que encontra algum apoio nos dados apresentados no Capítulo V, onde os planos ocupacionais das estudantes são considerados em função da composição do corpo discente dos cursos normais.[4]

Netas circunstâncias, embora as raízes metodológicas deste estudo se encontrem em estudos de diferentes tipos, realizados em outros países, e embora os problemas teóricos sejam fundamentalmente os mesmos levantados por sociólogos em outras partes do mundo, as generalizações e conclusões aqui formuladas se aplicam apenas à sociedade brasileira ou a sociedades que apresentam características semelhantes. Talvez se deva ter precaução ainda maior: dadas as diferenças no nível de desenvolvimento das várias regiões do país, e o fato de o ensino normal ser da competência dos governos estaduais, não se pode dizer em que medida as generalizações sugeridas pelos dados desta pesquisa se aplicariam a normalistas e a escolas de estados muito diferentes dos Estados de Minas Gerais e São Paulo, que foram os incluídos na amostra.

[4] "Os grupos etários tendem a surgir naquelas sociedades onde os princípios integradores básicos são diferentes dos princípios particularistas por que se orientam a família e as relações de parentesco, ou seja, naquelas sociedades onde os princípios integradores são preponderantemente universalistas". S. N. Eisenstadt, *From Generation to generation,* Glencoe, Illinois: the Free Press, 1956, p. 115. Nossa hipótese é a de que as condições estruturais mencionadas por Eisenstadt – princípios organizatórios universalistas – não se encontrariam no Brasil na mesma extensão em que se encontram em sociedades mais industrializadas. Como se verá no Capítulo III, os laços de família constituem um dos princípios organizatórios mais importantes na sociedade brasileira.

As duas correntes de investigação empírica

Estudos de escolha vocacional

O problema da escolha vocacional tem sido objeto de indagações várias. Não se incluindo na enumeração os estudos de natureza psicológica, que propõem explicações em termos de traços psicológicos individuais – aptidões e interesses –,[5] os primeiros estudos feitos por sociólogos documentaram, simplesmente, a existência de relações estatísticas entre aspirações ou expectativas ocupacionais, de um lado, e características demográficas ou semidemográficas de outro; na maioria destes estudos, não se apresenta, de maneira explicita, qualquer preocupação com os fatores responsáveis pelas relações estatísticas constatadas.[6]

Outra categoria, de desenvolvimento mais recente, é constituída pelos estudos que focalizam a dinâmica do processo de socialização e o papel de pessoas que, na família ou em outros grupos de que o individuo participa, são para ele importantes. Constituem preocupações fundamentais, em tais estudos, indagações do tipo "Quem influencia a escolha vocacional", ou "Como se chega a uma escolha". Preocupações deste tipo se encontram, por exemplo, no estudo sobre estudantes secundários e universitários realizados por Ginzberg. Os conceitos de *self,* "realidade" e "pessoa chave" constituem os temas principais para este autor que propõe, como paradigma para o estudo dos processos de escolha ocupacional, um esquema de desenvolvimento trifásico:[7]

> O processo de decisão ocupacional pode ser dividido em três períodos distintos: o primeiro, em que o indivíduo simplesmente expressa sua

---

[5] Vários estudos psicológicos de escolha ocupacional são examinados por Anne Roe no livro *The Psychology of Occupations,* Nova York: John Wiley and sons, Inc., 1956.

[6] Paul Boynton e Ruth Woolwine, "The Relationship Between the Economic Status og High Scholl girls and Their Vocational Wishes and Expectations", *Journal of Applied Psychology,* XXVI, 1942, pp. 399-414. e. H. Galler, "Influence of Social Class on children's choice of Occupation", *elementary School Journal,* LI, 1951, pp. 439-445.

[7] Eli Ginzberg *et* al., *Occupational Choice: Na Approach to a General Teory,* Nova York: Columbia University Press, 1951.

fantasia; o segundo, em que ele faz uma escolha a título de tentativa e, finalmente, o terceiro, em que com o período de latência, isto é, vai dos 6 aos 11anos, embora certos resíduos da escolha fantasiosa ainda permaneçam nos anos da pré-adolescência. O segundo coincide aproximadamente com a última fase da adolescência; com poucas exceções, as escolhas realistas são feitas no início da idade adulta.

O estudo realizado por Dynes, Clark e Dinitz, que tem orientação mais sociológica que o de Ginzberg, melhor exemplifica, entretanto, a natureza das questões colocadas em investigações deste tipo[8]. Dynes e seus colaboradores focalizam a relação entre níveis de aspiração ocupacional e padrões de afeição no seio da família de orientação; e o instrumento que utilizam para medir a satisfação do sujeito inclui itens tais como: o grau de apego e a intensidade de conflitos com os pais, a frequência com que se lhes fazem confidências, sentimentos de rejeição, favoritismo e modo de punição.

Tônica um pouco diferente apresentam, finalmente, os estudos que procuram analisar o papel dos valores na escolha ocupacional. Tais estudos diferem dos acima mencionados em três aspectos principais: em primeiro lugar, não se preocupam explicitamente com as influências interpessoais; em segundo lugar, a socialização, como um processo psicossociológico, não constitui objeto de maior preocupação, embora o pressuposto tácito seja o de que os valores se desenvolvam em função das experiências de socialização; em terceiro lugar, não cogitam expressamente de mecanismos de decisão ou de etapas de desenvolvimento.

Designando-se as três correntes, respectivamente, "sociográfica", "sociopsicológica" e "sociocultural", mais facilmente se poderão perceber as diferenças de ênfase sugeridas no resumo acima apresentado. Naturalmente, essas são tendências gerais; em muitos estudos, verifica-se certa superposição. Por exemplo, o estudo de

---

[8] Russel R. Dynes, Alfred c. Clark e Simon Dinitz, "Levels of Occupational Aspiration: Some Aspects of Family Experience as a Variable", *American Sociological Review,* XXI, n. 2, 1956, pp. 212-215.

Strodtbeck sobre as aspirações de adolescentes americanos de origem italiana, judaica e protestante na área de Boston combina, engenhosamente, as duas últimas abordagens – a sociopsicológica e a sociocultural[9].

O estudo de Rosenberg que focaliza principalmente as relações entre valores e escolha vocacional, se incluiria na última categoria, embora, a julgar pelo trecho abaixo transcrito, aspire a um tratamento mais ambicioso do problema:

"O processo de decisão ocupacional pode ser visto como uma série de progressivas restrições de alternativas:

1. a amplitude das alternativas ocupacionais é limitada, antes de mais nada, pelos *status* e papéis dos estudantes (Classe social e sexo).
2. Uma segunda limitação deriva da visibilidade social da ocupação.
3. além disso, há a interferência de um amplo conjunto de "fatores da realidade", constituídos, de um lado pelos dotes físicos do individuo, suas capacidades mentais e recursos materiais; e que derivam, de outro lado, das oportunidades de trabalho.
4. Como, porém, o individuo escolhe um campo dentre os vários que ainda permanecem abertos a ele? Para que se possa responder a esta pergunta, é necessário que se considerem algumas das características internas básicas do indivíduo – seus valores atitude e necessidades psicológicas".[10]

Não obstante, Rosenberg e seus colaboradores, admitindo que seu tratamento das necessidades psicológicas é inadequado, concentram-se mais no estudo da influência dos valores. Apresentando a estudantes de nível universitário uma lista de dez formulações e pedindo-lhes que indicassem qual dentre elas constituía, em sua manei-

---

[9] Fred L. Strodtbeck, "Family Interaction, Values and Achievement", David C. McClelland *et al., Talent and Society,* Princeton, nova Jérsei: D. Van Nostrand company, Inc., 1958.

[10] Rosenberg, Suchman e Goldsen, *op. cit., p. 6.*

ra de ver, o critério ideal para a escolha de uma ocupação, os autores obtiveram respostas que, submetidas a tratamento estatístico, levaram à caracterização de três conjuntos ou constelações de valores: "valores relativos à autoexpressão", "valores centralizados nas pessoas" e "valores relativos a recompensas extrínsecas". Da investigação das relações entre planos ocupacionais e preferenciais por certos critérios ou valores, chegaram os autores à conclusão de que:

> As pessoas que tinham intenção de dedicar-se a ocupações diferentes diferiam, também, nos valores que esperavam poder satisfazer, de modo que existe certa harmonia entre as escolhas vocacionais e as opções relativas a valores.

Além disso, a técnica de entrevistas repetidas em etapas sucessivas (*panel technique*), utilizada nesse estudo, permitiu aos autores traçar relações de causa e efeito. E assim puderam constatar que tanto os valores influenciam a escolha vocacional quanto esta os afeta também, pois estes tendem a tornar-se consistentes com a decisão tomada.

Relações entre valores e escolha ocupacional foram investigadas também no estudo de Schwarzweller sobre estudantes de escolas secundarias na zona rural do Estado de Kentucky, nos Estados Unidos[11]. A conclusão deste autor, face aos dados de sua pesquisa, foi a de que os valores de fato influenciam a escolha ocupacional. Tendo iniciado a análise com doze formulações específicas, chegou a identificar três constelações de valores para os rapazes e quatro para as moças. Entretanto, como não procurou traçar mudanças e como, por seu relato da pesquisa, o leitor não tem a menor ideia sobre a redação dos itens ou questões empregadas, na realidade não se pode saber ate que ponto as relações observadas de fato apresentam a influência de valores sobre a escolha vocacional e até que ponto resultam de um processo de 'socialização antecipatória" (no caso, identificação por antecipação com os va-

---

[11] Schwarzwellwer, *loc. cit.*

lores comumente associado à ocupação escolhida)[12]. Por outro lado, Schwarzweller dá mais atenção do que Rosenberg às raízes socioculturais dos valores. Na realidade, três diferentes índices de *status* socioeconômico são utilizados no estudo dos adolescentes de Kentucky. Entretanto, este estudo, bem como o de Rosenberg apresenta certa limitação, pois as conclusões acerca das relações entre *status* socioeconômico, valores e escolha ocupacional são baseadas em tabulações independentes ou paralelas de apenas duas variáveis a um tempo – *status* socioeconômico *versus* valores; valores *versus* escolha ocupacional.

Como os dois estudos acima mencionados, esta pesquisa focaliza as relações entre as três categorias de variáveis: origem familiar, valores e escolha ocupacional. Entretanto, utilizando-se aqui uma amostra muito maior do que a utilizada por Schwarzweller e que resultou em um grupo muito mais diversificado do que o grupo de universitários estudados por Rosenberg, poder-se-á alcançar uma ideia mais precisa acerca da natureza da associação entre aquelas variáveis.

Investigar-se-á, em primeiro lugar, a relação entre valores, de um lado, e condição socioeconômica, de outro. Uma vez traçadas, assim, as origens dos valores, passar-se-á a focalizar, como variável "dependentes", a escolha vocacional que será, então, considerada em função tanto dos valores quanto dos próprios fatores socioeconômicos, diretamente. Contudo, proceder-se-á aqui a um controle simultâneo destas variáveis "independentes", o que não foi feito nas pesquisas de Schwarzweller e Rosenberg.

Estudos de escolas

São numerosos os estudos sobre a eficiência das escolas que têm sido avaliadas mediante a utilização de diferentes técnicas e à luz de critérios vários. Só na resenha de autoria de Jacob, que inclui

---

[12] Sobre o conceito de "socialização por antecipação", vide Robert K. Merton, *Social Teory and Social Structure,* Glencoe, Illinois: The Free Press, 1957, p. 265.

apenas estudos sobre alunos de cursos superiores, mais de duzentas pesquisas foram com os estudos referentes à influência da escola sobre os interesses, atitudes e valores dos estudantes[13]. Entretanto, outros estudos têm se preocupado com o papel da escola, de diferentes graus, no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Variações ocorrem não apenas no escopo das pesquisas mas, também, no método e plano seguidos. Em algumas pesquisas, acompanha-se uma corte ou geração de estudantes durante todo o curso; em outras, a avaliação é feita mediante cortes transversais, isto é, mediante a comparação de diferentes cortes em determinado momento histórico. Em alguns estudos, uma única escola é estudada intensamente; em outros, várias escolas são comparadas. Certa variedade se encontra também nos recursos utilizados para a coleta de dados, testes, questionários, ensaios autobiográficos, observação sistemática e entrevistas têm sido empregados com exclusividade ou em combinação, de acordo com a natureza do problema em vista, porém, com maior frequência, simplesmente em função do tipo de orientação e treinamento do pesquisador, ou por questão de mera inclinação pessoal. As escolas têm sido julgadas ora com pessimismo, ora com otimismo, mas, em geral, as constatações objetivas não têm sido muito concludentes. Na verdade, o problema dos estudos de avaliação de escolas ou práticas educacionais envolve duas grandes dificuldades: em primeiro lugar, a educação é um processo de longa duração e a definição do que constitui a influência da escola, ou do que se deve à escola, está longe de ser uma questão simples. Em segundo lugar, as simplificações analíticas que resultam de esquemas conceituais necessariamente limitados fornecem visões fragmentarias e estáticas do que constitui, na realidade, um processo dinâmico e complexo. Por exemplo, o modo pelo qual Coleman contorna este

---

[13] Philip E. Jacob, *Changing Values in College,* Nova York: Harper and Brothers Publishers, 1957.

último aspecto do problema, como se vê pela citação seguinte, pode satisfazer de um ponto de vista teórico, mas não conduz facilmente a relatórios de pesquisa concludentes:

> Quando se examina um sistema complexo, especialmente quando o sistema é considerado apenas em determinado momento histórico, é mais fácil falar de "consistência das partes entre si do que de relações de causa e efeito.[14]

Na maioria das vezes entretanto, não basta que se mostre a existência de relações consistentes no seio de determinado sistema escolar, ou que se documente a existência de diferenças entre escolas; interesses teóricos e razoes de ordem prática não nos permitem silenciar sobre os fatores que respondem pelas diferenças observadas.

A investigação dos fatores ou "causas" das diferenças de eficiência tem sido abordada de vários ângulos, mas talvez se possa dizer, de um ponto de vista bastante amplo, que os estudos empíricos se enquadram em duas categorias gerais: estudos que focalizam o corpo discente e estudos que focalizam características formais da organização escolar. Naturalmente, em estudos relativos à influência escolar, os estudantes, isto é, as atitudes ou o comportamento dos estudantes, constituem sempre a variável "dependente", residindo a diferença entre as duas categorias acima no aspecto tomado como variável "independente"- diferenças em determinadas características dos estudantes, ou diferenças em certos aspectos da organização escolar.

Nos últimos anos, refistra-se na literatura sociológica sobre a educação, crescente preocupação com a composição e a dinâmica do corpo estudantil, o mesmo não ocorrendo, entretanto, com os estudos relativos aos aspectos formais da organização escolar, que têm sido em grande parte negligenciados; o clima estudantil e as relações entre colegas constituem os principais focos de atenção.

[14] James S. Coleman, *The Adolescent Society,* Glencoe, Illionois: The Free Press, 1961, p. 81.

Esta tendência tem sido, certamente, estimulada por cogitações teóricas, tais como as que se expressam nos conceitos de "cultura da mocidade" e formulações semelhantes. Por outro lado, representa, em grande parte, também, um subproduto da crescente sofisticação das técnicas de investigação sociológica. Dentre essas técnicas, duas têm grandemente contribuído para o desenvolvimento desse interesse pelas populações estudantis: a sociometria e a técnica da análise estrutural ou "composicional". Com o desenvolvimento destas duas técnicas de análise, tornou-se possível empreender a investigação, no nível empírico, de problemas tais como os que foram sugeridos por Waller há mais de vinte anos.[15] A importância destas técnicas deriva do fato de permitirem que seja o estudante considerado também, como membro e um grupo ou coletivamente.

A análise desenvolvida no Capítulo V representa uma tentativa no sentido de abordar o problema das diferenças entre escolas em função de variações na composição do corpo discente. E a estratégia empregada inspira-se diretamente na técnica de análise estrutural tal como desenvolvida em pesquisas recentes sobre estudantes universitários, realizadas nos Estados Unidos. Estas pesquisas mostram como informações a respeito de certos traços dos estudantes podem ser utilizadas para a caracterização das unidades escolares e como, por sua vez, o comportamento dos mesmos estudantes pode ser influenciado pelo clima estudantil. A técnica é essencialmente a mesma utilizada por Stouffer nos estudos sobre *O soldado americano*[16], diferindo, entretanto, de versões anteriores, tal como a apresentada por Blau[17], em um pormenor ligeiro, porém importante: a informação sobre os indivíduos (estudantes) empregada para caracterizar os agregados (escolas) se refere a mais de um ponto no tempo, isto é,

---

[15] M.Waller, *the Sociology of Teaching,* Nova York: John Wiley and Sons, Inc., 1932.

[16] Samuel a. Stouffer et al., *The American Soldier: adjustment During Army Life,* Princeton, Nova Jérsei:Princeton Universityu Press, 1949.

[17] Peter M. Blau, "Structural Effects", *American Sociological Review,* XXV, n. 2, abril, 1960, pp. 178-193.

retrocede à ocasião em que o individuo, pela primeira vez, se reuniu ao grupo; isto permite investigar-se a probabilidade de um "recrutamento seletivo", em oposição ao fenômeno do "efeito grupal" cuja ocorrência se procura demonstrar.

Gottlieb, por exemplo, tomando por base a maneira pela qual os estudantes veem os professores, isto é, a orientação que lhes atribuem, caracterizou os departamentos de estudos pós-graduados nas universidades americanas em "unívocos" (orientados principalmente para a pesquisa) e "ecléticos". Depois, focalizando as mudanças nas aspirações profissionais relatadas pelos estudantes, foi capaz de distinguir os efeitos "estruturais" dos "efeitos individuais":

> Os indivíduos que percebem o departamento como "unívoco" mudam um pouco mais na direção da pesquisa do que os que percebem o departamento como eclético (efeito individual). Contudo, independentemente da percepção do estudante, o fato de pertencer a um departamento unívoco tende a levá-lo a inclinar-se pela pesquisa (efeito estrutural)[18].

De modo semelhante, isto é , utilizando informações sobre mudanças durante a vida escolar, Davis indica como os planos dos estudantes se mostram relacionados com o tipo de orientação que prevalece em diferentes universidades:

> Os padrões de mudança se relacionam com os diferentes tipos de corpo discente. Em escolas onde muitos estudantes inicialmente aspiram a carreiras que exigem a realização de cursos pós-graduados, a maioria manteve um alto nível de aspiração ou elevou o nível original. Em escolas onde apenas uma pequena porcentagem inicialmente tinham aspirações altas as abandonou; e apenas uma pequena porcentagem dos que tinham aspirações modestas passou a visar a níveis mais elevados.[19]

---

[18] David Gottlieb, "Processes of Socialization in the American Graduate School", tese de doutoramento, Departamento de Sociologia, The University of Chicago, 1960, pp. 89-90.

[19] James A. Davis e Norman M. Bradburn, "Great Aspirations", National Opinion Research Center, *A Preliminary Report of National Survey,* 1961, p. 40.

Focalizando-se, na pesquisa aqui relatada, o mesmo tipo de problema – planos ocupacionais de estudantes – utilizar-se-á a mesma técnica de análise para se investigarem as diferenças entre estudantes matriculados nas várias escolas. Partindo-se das constatações apresentadas no Capítulo III, referentes a associações no nível individual, caracterizar-se-á o corpo discente das várias escolas à base das distribuições de frequência das duas características individuais, focalizadas como variáveis "independentes" – origem social e grau de tradicionalismo. Passando-se depois ao exame dos dados sobre as mudanças de planos, procurar-se-á verificar o que acontece às estudantes (das diversas categorias) que frequentam os diferentes tipos de escola.

A vantagem da utilização de dados derivados do relato derivados do relato das próprias estudantes torna-se-á evidente quando as inferências derivadas da comparação entre diferentes cortes forem criticamente examinadas à luz das informações retrospectivas fornecidas pelas estudantes que estão terminando o curso. Neste sentido, a avaliação dos efeitos derivados da composição do corpo discente será feita por um processo mais direto do que o empregado por Wilson em sua pesquisa sobre estudantes de escolas secundarias na área da baía de São Francisco – Oakland, na Califórnia[20]. Empregando a técnica da análise estrutural, este autor mostra como as aspirações educacionais e profissionais dos estudantes variam em escolas com diferentes tipos de corpo discente, mas, na realidade, embora discutindo a hipótese de que essas diferenças possam estar ligadas a um fenômeno de recrutamento seletivo, não chega, com suas provas indiretas, a um resultado concludente, isto é, a um resultado que viesse afastar a possibilidade de tal hipótese.

---

[20] Alan B. Wilson, "Class Segregation and Aspirations of Youth", *American Sociological Review,* v. XXIV, n. 6, 1959.

Sumário

De certa forma, este estudo focaliza o problema da escolha vocacional em relação a duas fontes gerais de influências – o lar e a escola. Entretanto, seus propósitos são limitados e nenhuma pretensão existe de que represente uma visão completa do problema das preferências femininas no terreno vocacional e geral, ou do desenvolvimento das inclinações pelo magistério em particular. Neste capítulo, indicou-se, de maneira sumária, a natureza dos objetivos visados e a maneira pela qual se procederá; e isto foi feito procurando-se mostrar como o estudo se prende a duas correntes diversas de investigação sociológica – estudos sobre escolha vocacional e estudos de escolas.

(...)

Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil*

Não se pretende com este trabalho oferecer uma visão abrangente dos estudos que, pela natureza dos problemas investigados, poderiam incluir-se no campo da sociologia da educação. duas resenhas relativamente recentes (Gomes, 1979; cunha, 1981) indicam a variedade de temas e preocupações que no Brasil têm norteado os trabalhos dos estudiosos interessados nessa área. A tarefa que ora se propõe tem escopo mais limitado, qual seja o de apontar tendências no que se refere à orientação teórica e postura metodológica das pesquisas realizadas. Como objeto de investigação empírica, questões como as que convencionalmente se inserem no âmbito dessa disciplina primeiro se colocaram em estudos

---

* Nota da educadora: este trabalho constitui versão modificada de comunicação apresentada no Seminário Internacional de Sociologia da Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica no Rio de Janeiro, em setembro de 1984. Agradeço ao Prof. Dr. Candido A. da Costa Gomes, coordenador do seminário, a autorização para divulgá-la antes da publicação do livro que reunirá as comunicações então apresentadas. Registro também meus agradecimentos à Dra. Carmem Lúcia Barroso pela leitura crítica do artigo e sugestões apresentadas.

efetuados por pesquisadores formados no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, criado em 1947. Apontados explicita ou implicitamente em teorização de Dürkheim, Weber ou Mannheim e pautados pelos padrões de trabalho cientifico cultivados naquela instituição, várias pesquisas sobre estudantes universitários e escolas de nível primário e secundário foram realizadas nas décadas de cinquenta e sessenta (Moreira, 1962; Foracchi, 1965; Pereira, 1963, 1967 e Pereira, 1968). Ensaios e reflexões críticas sobre problemas da educação brasileira, que fogem entretanto ao alcance desta análise, registram-se já em épocas mais antigas.

Importante para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação realizadas com recursos teórico-metodologicos encontrados nas ciências sociais foi o estimulo oferecido a partir da segunda metade da década de cinquenta pelo instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério da Educação e Cultura, então reestruturado por Anísio Teixeira. Com a criação, naquele instituto, dos Centros Regionais de Pesquisa, inspirados na ideia de que a escola deve ser vista em função das características socioeconômicas da região na qual se situa, ampliou-se geograficamente a participaçao de pesquisadores ao mesmo te,po em que se diversificavam as preocupaçoes e paradigmas de pesquisa. foi então que, com trabalhos como o de Hutchinson(1960) e colaboradores, e o de Gouveia (1965), realizado no inicio dos anos sessenta, se introduziu na pesquisa sociologica a utilização do *survey.*

Naquela época, ao mesmo tempo em que se tratava, em função de uma protelada lei de diretrizes e bases da educação nacional, vigorosos movimento em defesa da escola publica, na confluência de correntes diversas de pensamento, alimentadas inclusive por ideias difundidas por instituições internacionais – Unesco, Cepal –, adquiria viabilidade a questão das relações entre educação e desenvolvimento. Ao focalizar-se o papel da educação, referências se faziam

então não apenas a aspectos cognitivos relacionados com o preparo técnico-cientifico presumivelmente exigido pelo processo de industrialização do país, mas, também à formaçao de valores e atitudes compatíveis com "as correntes inovadoras da vida social!, considerados essenciais à democratização da sociedade e à própria transformaçao da ordem econômica. Por essas razoes, julgava-se necessário ampliar o acesso à escola e reestruturar o sistema de ensino (Cardoso e Iani, 1959; Fernandes, 1960). De qualquer maneira, o grande número de adultos analfabetos não seria atingido por tais medidas; para eles se voltava Paulo Freire, demonstrando com sua pratica e a de seus seguidores, as potencialidades de uma forma alternativa de educação. Filosofo e educador, Freire partilhava de ideias e do nacional-desenvolvimentistismo, corrente de pensamento gerada no Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que congregava grande atenção na época (Paiva, 1980).

Partindo de noções como a de defasagem entre o sistema educacional – na sua estrutura e no conteúdo dos curriculos – e as necessidades de uma sociedade em provesso de industrialização e modernização democrática, as análises sociológicas desse período orientavam-se basicamente pelo funcionamento, corrente na qual de certa forma também se enquadra a teoria do capital humano. Originada nos Estados Unidos no campo da economia, esta teoria viria a ter sensível influência sobre a política educacional brasileira, não deixando de influenciar também a pesquisa acadêmica do final da década de sessenta e princípios da seguinte.

Com o surgimento , em meados daquela década, da chamada teoria da dependência, que no Brasil teve grande repercussão a partir da formulação de Cardoso e Faletto, a atenção dos cientistas sociais se volta para aspectos macroestruturais do subdesenvolvimento relacionados com a posição do pais no jogo dos interesses dos países de capitalismo avançado. Relegada assim pala plano secundário a preocupação com os fatores psicossociais do

desenvolvimento, diminui o interesse dos sociólogos em geral por estudos sobre atitudes e valores, frequentes no período das esperanças desenvolvimentistas inspiradas na teoria da modernização e cultivadas pela política de industrialização do governo de Kubitschek. Por outro lado, arrefece aos poucos a crença na possibilidade de se provocarem mudanças sociais significativas a partir da multiplicação de escolas e reformas do sitema educacional.

Não tardaria muito para que se passasse do clima de animadas discussões sobre os frutos de medidas dessa natureza para o descrédito e desconfiança em relação à instituição escolar, que se seguiu à ampla difusão da proposta teórica de Althusser (1970) referentes aos aparelhos ideológicos do estado (dentre os quais o mais importante, na sociedade contemporânea, seria a escola), divulgada ao mesmo tempo em que ganhava popularidade as análises sociológicas de Boudieu (1975) e Establet (1973) sobre o sistema escolar francês. Para esse clima também contribuíram as acerbas críticas a respeito da escola capitalista, baseada em dados sobre a situação norte-americana, feitas por economistas da chamada corrente radical (neomarxista) – Bowles (1976), Gintis (1974), Carnoy (1976).

Se no período anterior, em títulos de livros e artigos, *educação* associava-se frequentemente a *mudança, desenvolvimento, modernização,* agora a associação passaria a ser feita com *ideologia, hegemonia, dominação.*

Noções como as de "escola como aparelho ideológico de estado" ou "agência de reprodução da estrutura de classes" tiveram então ampla circulação chegando mesmo, no Estado de São Paulo, a professoras da rede pública do ensino que frequentavam cursos de aperfeiçoamento ministrados por docentes universitários.

Parece cabível a hipótese de que para a rápida aceitação e larga difusão daquelas teorias, posteriormente englobadas sob o rótulo de reprodutivistas, tenha em grande parte contribuído o regime político autoritário então vigente no país, que fazia avultar a imagem do estado, responsável pela política educacional, como enti-

dade opressora “a serviço dos interesses da classe dominante”. Em tal circunstância, é compreensível que críticas isoladas a essas concepções não tivessem encontrado clima propício nos cursos de pós-graduação em educação dos quais irradiavam.

Contudo, o argumento de que contestar a escola sem oferecer uma alternativa viável seria correr o risco de prejudicar justamente as crianças das camadas desfavorecidas encontraria eco após a divulgação da obra de Snydders(1977). A critica àquelas teorias ganhava então legitimidade com a “descoberta” , entre os estudiosos da educação, do conceito de contradição, encontrado no marxismo. Assim a escola se redimia em virtude de suas próprias contradições.

Na linguagem hoje corrente, nessas contradições se encontrariam “brechas” para o exercício crítico de atividade pedagógica. Recuperou-se assim a crença de que a escola pode concorrer para o desencadeamento de mudanças sociais desejáveis.

Como não poderia deixar de ser, as pesquisas empíricas não têm permanecido insensíveis às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre educação. Não apenas se verifica a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados ao marxismo como, também, a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado. O que nas décadas de cinquenta e sessenta se definia como evasão escolar hoje se define como exclusão da escola, buscando-se assim as causas do fenômeno, que na verdade pouco se alterou, não só nas carências do aluno ou condições de sua família mas, sobretudo, no que se passa no interior do sistema escolar.

Na prática, porém, reconceptualizaçoes e mudanças do enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados. Conceitos marxistas, por promissores que sejam no nível da reflexão teórica, não se prestam facilmente a recortes empíricos. Na verdade, dessa situação se ressentem não apenas as pesquisas sobre educação mas, igualmente, as que se realizam em outros campos da sociologia.

As dificuldades na aplicação de formulações marxistas de pesquisa empíricas, particularmente quando se trata de pesquisa de âmbito restrito, manifestam-se claramente em alguns trabalhos de mestrado e de doutoramento. Após elaborado referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo não difere, na verdade, do modelo relegado sob a pecha de positivista, neopositivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores.

Embora constituam casos extremos, tais trabalhos bem refletem a atração exercida por uma corrente de pensamento que, em se propondo dar conta de transformações historicas, sugere com isso caminhos para a ação. Mesmo quando esta não seja a sua preocupação imediata, o pesquisador brasileiro, em geral, não é indiferente às implicações sociais que seu trabalho possa ter.

No que se refere propriamente à obtenção ou elaboração de conhecimento, a contribuição de inspiração marxista tem se concentrado principalmente em estudos sobre política educacional e interesse de ordem vária que a tem direcionado em diferentes momentos históricos. Contudo, as vicissitudes na implementação das diretrizes governamentais e as relações que estas sofrem no percurso ao longo das instâncias burocráticas em diferentes regiões do país não têm sido exploradas suficientemente em tais estudos; em alguns deles, aliás, a maior preocupação consiste em desvendar e denunciar intenções latentes nos dispositivos legais.

Por outro lado, embora nem sempre de maneira explícita e metodologicamente consistente, reflexos de uma orientação marxista são perceptíveis em análises de conteúdo de textos didáticos, bem como em estudos sobre representações de alunos, pais e professores. Ideologia, na acepção adquirida no marxismo, é o conceito chave na maioria dos estudos deste ou daquele tipo.

Entretanto, à parte aproximações resultantes de estudos como esses, a dinâmica interna da escola e das instituições e movimentos

educacionais em geral não tem se destacado como objeto de análise sociológica. A respeito de movimentos de educação popular (de adultos), trabalhos de várias naturezas existem, mas os de caráter analítico, como o de Paiva (1980), focalizam antes as correntes ideológicas às quais os movimentos se filiam e as condições históricas em que têm surgido, do que propriamente a dinâmica dos núcleos onde a atividade educativa se desenvolve.

Mais de uma explicação poderia ser sugerida para essa lacuna. Seria esse aspecto considerado pouco relevante em face de outros mais abrangentes relacionados mais de perto ou de modo mais visível com fatores macroestruturais? Ou, simplesmente, não se tem encontrado uma forma apropriada de aplicar à questão os referenciais teóricos que orientam a análises sociológica?

Instrumentos adequado para a realização de estudos sobre esse aspecto central da educação poderão advir da recente "redescoberta", entre estudiosos da área, de procedimentos que mais frequentemente se associam à pesquisa antropológica: de um lado, a utilização de conservações *in loco*, entrevistas pouco ou nada estruturadas, contato prolongado ou repetido com os atores que participam ou participaram da situação estudada; de outro, a preocupação de incorporar na análise o modo como eles próprios a definem. De há muito empregados na pesquisa sociológica, como se vê no estudo clássico de White (1947) sobre um grupo de jovens delinquentes da cidade de Chicago, procedimento como esses foram durante algum tempo eclipsados pelo prestígio de técnicas de coleta e análise mais formalizadas , amplamente utilizadas em pesquisa sobre educação.

Aplicado em estudos de caso ou situação circunscrita, esse tipo de abordagem, que ora se reabilita, contrapõe-se quer ao empregado em pesquisas quantitativas abrangentes baseadas em *surveys*, quer a análises qualitativas com base em textos legislativos e/ou fontes outras de dados secundários. Estes dois tipos de estudo, e

em anos mais recentes particularmente o último, predominam na produção sociológica sobre educação. Destacam-se também estudos de reconstrução histórica que combinam fontes documentais com depoimentos orais.

Embora necessários na medida em que ponta tendências e características gerais do sistema educacional, esses tipos de pesquisa não atingem contudo os processos através dos quais, em escolas e situações outras destinadas à educação de adultos ou adolescentes, a política educacional, expressa em documentos e concretizada mediante a alocação de recursos, acaba produzindo os resultados e estatísticas educacionais observados.

Por outro lado, estudos de caso terão alcance explicativo muito limitado quando não se enquadrem em esquema teórico que permita vincular a instância singular focalizada a condições estruturais mais amplas. Em alguns estudos recentes no campo da sociologia da educação, tenta-se a vinculação situando-se o caso ou casos estudados numa malha de transformações históricas que se explicam à luz de um referencial teórico que permeia a análise (Campos, 1983; Whitaker, 1985).

Quando desta ou de outra maneira a situação pesquisada não possa ser vista como uma instância numa rede de processos mais abrangentes, o estudo de caso, por mais detalhado e vivo que seja, não passará de uma descrição cuja utilidade no que respeita ao desenvolvimento do conhecimento se esgota como documento que poderá em análises de maior alcance teórico.

Exemplos de estudos que assim se esgotam podem ser encontrados em vários campos da pesquisa social, como também se encontram, no extremo oposto, estudos abrangentes que, em se propondo generalizações, as formulam entretanto com sensíveis graus de distanciamento de suportes empíricos.

Mais de um fato poderá explicar o isolamento em que se mantém diferentes correntes de pesquisa, mas talvez a mais imedi-

ata se encontre na formação de pesquisadores, que tende a concentrar-se em uma ou outra orientação, ignorando ou subestimando as potencialidades de orientações alternativas.

Historicamente tem-se observado não apenas uma separação entre corrente paralelas mas, também, certa preponderância, em determinados períodos, de um ou outro tipo de abordagem, irradiando-se as preferências a partir dos centros acadêmicos mais prestigiosos para os mais periféricos onde, por vezes, a identificação com a corrente percebida como hegemônica se apresenta de maneira compulsiva.

Perceptíveis em diferentes graus nas várias ciências sociais, tais fenômenos mostram-se bem marcados em sociologia da educação cuja prática no Brasil se dá fora das matrizes de onde se difundem ideias a respeito da teoria e metodologia, ou seja, fora dos departamentos de ciências sociais das universidades e centros de pesquisa que congregam cientistas sociais. O celeiro da pesquisa nesse ramo da sociologia encontra-se atualmente nos programas de pós-graduação em educação. Nestes programas, que soa bem mais numerosos que os de sociologia, a disciplina de sociologia da educação é frequentemente obrigatória; por outro lado, naqueles programas, docentes e alunos não encontram polos de atração alternativos em outros subgrupos da sociologia.

Ao mesmo tempo que a prática da sociologia da educação reflete movimentos de ideias que de tempos em tempos questionam a orientação teórica da pesquisa social ou até mesmo seus pressupostos epistemológicos, é sensível também a circunstâncias extra-acadêmicas, tais como transformações que se operem no sistema escolar – expansão horizontal ou vertical das matriculas, reformas estruturais, alterações na vinculação político administrativas das escolas deste ou daquele nível – ou mesmo, independentemente disso, mudanças existentes no país.

Embora esta segunda ordem de fatores afete mais a temática do que a orientação teórico-metodologica da pesquisa, não deixa de

suscitar perplexidade ou ambivalência a respeito dos padrões por que se orienta a pesquisa acadêmica. Envolvidos, por força de sua vinculação institucional, na discussão de problemas de política ou pratica de educação, para cuja solução a pesquisa deve por suposto contribuir, não poucos pesquisadores desta área têm ultimamente sido levados a dúvida da eficácia, ou mesmo da legitimidade da pratica convencional de pesquisa, que procura resguardar o momento analítico de qualquer outra preocupação que não seja a busca de conhecimento. Daí o interesse pela chamada pesquisa participante, voltada para a ação na qual devem engajar-se indistintamente o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação focalizada, contribuindo estes com a sua experiência do cotidiano e noções dela derivadas.

Nessas circunstâncias, é de se esperar que a elaboração de conhecimento, particularmente daquele que não seja percebido como relevante para a ação visada, constitua antes um subproduto do que a tarefa principal da atividade de pesquisa.

De outro lado, por desenvolver-se em situações circunscritas, já que uma de suas características fundamentais é a participação dos sujeitos-atores, por nortear-se por seus interesses e preocupações e por formular interpretações a partir de suas vivências e intuições, esse tipo de pesquisa, além de correr o risco que partilha com o estudo de caso, de confinar-se na singularidade da situação focalizada, poderá enclausurar-se também no conhecimento do senso comum.

Embora bastante difundido entre pesquisadores da área da educação, o interesse por esse tipo de pesquisa é relativamente recente. É possível, portanto, que essas suposições não encontrem apoio em estudos que venham a ser divulgados. De qualquer maneira, é desejável que não chegue a constituir-se no paradigma único ou predominante da pesquisa na área, pois há problemas de investigação para os quais outros paradigmas se mostram mais adequados ou são mesmo imprescindíveis.

CRONOLOGIA

1919 - Em 18 de julho, nasce Aparecida Joly Gouveia na cidade de Itatiba, interior do Estado de São Paulo, filha de Leopoldina Joly Gouveia e de Luis Furtado Gouveia Sobrinho.

1929 - Transfere-se para a cidade de Casa Branca, indo residir com seus tios, a fim de cursar a Escola Normal Dr. Francisco Tomaz de Carvalho.

1937 - Diploma-se como professora primária e inicia sua experiência de magistério na zona rural de Ribeirão Preto. No mesmo ano, passa a integrar o corpo docente da citada Escola Normal, como professora de português no curso ginasial.

1938 - É admitida como funcionária pública da Secretaria da Fazenda na capital do Estado de São Paulo, onde trabalhou durante dois anos. Logo depois presta concurso para o funcionalismo público federal, sendo aprovada e nomeada oficial administrativo do Ministério da Agricultura, indo servir no Rio de Janeiro.

1946 - Retorna à capital paulista e inicia o bacharelado em ciências políticas e sociais da Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

1950 - Diploma-se como bacharel em ciências políticas e sociais por essa escola.

1952 - Trabalha como assistente de pesquisa do professor Donald Pierson em estudos de comunidade, sob os auspícios da Comissão Vale do São Francisco.

1955 - Começa a trabalhar como pesquisadora no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Inep, com sede no Rio de Janeiro, servindo na Divisão de Estudos Sociais, coordenada por Darcy Ribeiro.

1956 - Leciona em curso intensivo de teoria e pesquisa em sociologia na Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

1957 - Assessora o professor Oracy Nogueira em estudos de comunidade, iniciados na cidade de Leopoldina, MG, como parte da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, promovida pelo Ministério da Educação.

1962 - Conclui o curso de doutorado no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, recebendo o título de PhD após a defesa da tese. Nesse mesmo ano trabalha como professora assistente em curso de formação de pesquisadores em educação no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, com patrocínio do Inep e da Unesco.

1965 - A tese de doutorado é publicada pelo Inep com o título "Professoras de amanhã – um estudo de escolha ocupacional".

1966 - Começa a lecionar no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Simultaneamente colabora com instituições ligadas à pesquisa como a Capes, a Fapesp, a Fundação Ford. Participa do VI Congresso Internacional de Sociologia em Evian, na França, apresentando a comunicação: "Desigualdades no acesso à educação de nível médio".

1968 - Torna-se livre-docente no Departamento de Ciências Sociais da referida Faculdade.

1969 - É publicado o livro *Ensino médio e desenvolvimento*, resultante da pesquisa realizada conjuntamente por ela e pelo sociólogo americano R. Havighrust.

1971 - Responsável pelo primeiro número dos *Cadernos de pesquisa* da Fundação Carlos Chagas com o texto "Pesquisa Educacional no Brasil", resultante de encomenda da Fundação Ford.

1977 - O periódico *Avaliação e perspectiva*, do CNPq, publica seu artigo: "A Pesquisa Educacional: avaliação e perspectivas".

1983 - Torna-se professora titular do citado departamento.

1983 - Participa como moderadora de simpósio sobre "A pesquisa qualitativa e o estudo da escola", promovido pela ANPEd em Belo Horizonte.

1984 - Apresenta a comunicação "Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil" ao Seminário Internacional de Sociologia da Educação realizado na PUC-Rio.

1989 - Participa de seminário da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, realizado na Faculdade de Educação da USP, apresentando a comunicação "Pesquisa e ação". Integra mesa-redonda para debater o tema "Educação: território livre ou ocupado", por ocasião da 40ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada em São Paulo.

1989 - Aposenta-se como professora titular do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

1998 - Falece na cidade de Santos (SP), em 14 de outubro.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Aparecida Joly Gouveia

Artigos

GOUVEIA, Aparecida Joly. Opiniões de pais e professores sobre a escola. *Educação e ciências sociais* – Boletim do C.B.P.E./Inep, ano I, v. 1, n. 3 , dez. 1956 (pp.141-161).

______. Professores do estado do Rio. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 28, n. 67, 1957a (pp. 30-63).

______. A escola e o professor na opinião dos pais. *Educação e ciências sociais* – Boletim do C.B.P.E./Inep, ano II, v. 2 , n. 5 , ago. 1957b (Republicado no mesmo periódico em 1975) (pp.. 179-206).

______. Aspirações em relação ao futuro dos filhos. *Educação e ciências sociais*, v. 2, n. 6, 1957c (pp. 279-292).

______. Aproveitamento escolar, castigo e responsabilidade da família. *Educação e ciências sociais*, v. 3, n. 7, 1958 (pp. 33-49).

______. Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. *Educação e ciências sociais*, ano VI, v. 9, n. 17, maio/ago. 1961 (pp. 114-140).

______. Economic development and changes in the composition of the teaching staff of secondary schools in Brazil. S*ocial and Economic Studie*s, v. 14, n. 1, 1963. (Reproduzido em Thomas J. La Belle (org.), *Education and Development* – Latin America and the Caribbean, Los Angeles, Latin American Center, University of California, 1972).

______. O nível de instrução dos professores do ensino médio. *Pesquisa e planejamento,* n. 8, dez. 1964 (pp. 23-65).

______. Desenvolvimento econômico e prestígio de certas ocupações. *América Latina* , v. 8, n. 4, 1965 (pp. 66-79).

______. Desigualdades no acesso à educação de nível médio. *Pesquisa e planejamento*, n. 10, dez. 1966 (pp. 37-58).

______. Preference for different types of secondary schools among various ethnic groups in São Paulo, Brazil. *Sociology of Education*, n. 2 , Spring, 1966.

______. Socio-economic development and secondary education in Brazil. *Revue Internacionale de pedagogie*, Hamburgo, Unesco, v. 12, n. 4, 1966 (Em colaboração com Robert J. Havighurst).

______. Educaction and economic development. In: SEYMOUR, M. L. e SOLARI, A. (eds.) *Elites in Latin America*. New York, Oxford University Press, 1967.

______. Democratização do ensino superior. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 50, n. 112, 1968 (pp. 232-244) (publicado também em GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Edições Loyola, 1981 (pp. 19-34), com o título "Democratização do corpo discente do ensino superior").

______. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 1, jul. 1971 (pp. 1-48) (Reproduzido na *Revista del Centro de Estúdios Educativos*, México, v.1, n.4, 1971).

______. Origem étnica e situação socioeconômica dos universitários paulistas. *Revista de administração de empresas*, v. 12, n. 1, 1972. (Publicado também em GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Edições Loyola, 1981 (pp. 71-80).

______. El empleo público y El diploma de ensenanza superior en el Brazil. *Revista del Centro de Estúdios Educativos*, México, v. 3, n. 1, 1973. (Publicado com o título "O emprego público e o diploma de curso superior" em GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego.* São Paulo: Edições Loyola, 1981 (pp. 89-109); e como folheto pela Fundação Carlos Chagas).

______. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos,* v. 60, n. 136, 1974. (pp. 139-145) (Publicado também em *Pesquisa e Planejamento*, n. 16, 1974, com o título "Reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil").

______. A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 16, março 1976a (pp. 15-19) (Publicado também em PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. (pp. 17-24).

______. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 19, dez. 1976b (pp. 75-79).

______. A pesquisa educacional: avaliação e perspectivas. In: *Avaliação e perspectivas*, Brasília: CNPq, 1977 (pp. 5-20).

______; BARROSO, C.; MELLO, G. N. de; CAMPOS, M. M. M.; Percepção de controle e inovação de papéis sexuais. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 25, 1978a (pp. 53-94).

______. Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 27, 1978b (pp. 61-68).

______. Origem social, escolaridade e ocupação. *Cadernos de pesquisa* – Fundação Carlos Chagas, n. 32, fev.1980 (pp. 3-30) (Publicado também em GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Edições Loyola, 1981).

______. Pesquisa e desenvolvimento em administração da educação. *Informativo ANPAE,* n. 7, março/abril 1981a. (pp. 2-4).

______. Democratização do ensino ou desescolarização da sociedade? *Ciência e cultura,* v. 33, n. 8, 1981b. (Publicado também em GOUVEIA, A. J. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego.* São Paulo: Edições Loyola, 1981 (pp. 10-16).

______. O trabalho do menor – necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 44, fev. 1983 (pp. 55-62).

______. Notas a respeito de diferentes propostas metodológicas. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 49, maio 1984 (pp. 67-70).

______. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 55, 1985 (pp. 63-67).

______. Pesquisa e ação. In: *Anais do Seminário sobre Educação Comparada.* São Paulo: Faculdade de educação da USP, 1987 (pp. 29-36).

______. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 1, n. 1, 1989a Em: http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v011/ciencias.pdf. (4 p.)

______. Educação: território livre ou ocupado? *Educação & sociedade*, v. 10, n. 32, 1989b (pp. 23-26).

Livros

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã:* um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965. (157 p.). Republicado pela Livraria Pioneira Editora. São Paulo, 1970.

______; HAVIGHURST, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento.* São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos. Editora Universidade de São Paulo, 1969. (237p.) (Publicado no mesmo ano em Nova York pela Praeger Publishers com o título *Brazilian Secondary Education and Economic Development*).

______. *Democratização do ensino e oportunidades de emprego.* São Paulo: Edições Loyola, 1981 (158p.).

Obras sobre Aparecida Joly Gouveia

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Em memória da professora Aparecida Joly Gouveia. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998 (pp. 209-211).

LÜDKE, Menga. Aparecida Joly Gouveia. In: FÁVERO, M. de L. de A. e BRITTO, J. de M. (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil:* da colônia aos dias atuais. (pp. 146-153) Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2002.

IN MEMORIAN DE APARECIDA JOLY GOUVEIA. *Cadernos de pesquisa* - Fundação Carlos Chagas, n. 105, nov. 1998. (pp. 5-10) (Depoimentos de vários autores)

PAOLI, Niuvenius Junqueira. As relações entre ciências sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995. (289p.).

QUEIRÓZ JÚNIOR, Teófilo de. À professora Aparecida Joly Gouveia. *Revista da Faculdade de Educação*, USP, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. (pp. 205-207).

Outras referências bibliográficas

AZEVEDO, F. de. *Princípios de sociologia:* pequena introdução ao estudo de sociologia geral. São Paulo: Melhoramentos, 1935 (329 p.)

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris, Éd. de Minuit, 1964.

______. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S A., 1975.

DIAS, J. A. (org.) *Ensino médio e estrutura socioeconômica*. Rio de Janeiro: MEC – Inep, 1967.

DORE, R. P. *The Diploma Disease*. Berkeley: University of California Press, 1978.

DÜRKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

GINTIS, H. Contre-culture et militantisme politique. In: *Temps Modernes,* fev.1971.

HALSEY, A. H., FLOUD, J. e ANDERSON, C. A. *Education, Economy and Society*. The Free Press of Glencoe, Ill, 1961.

HUTCHINSON, B. *Mobilidade e trabalho:* um estudo na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

LAMBERT, J. *Os dois Brasis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 2. ed. (278p.)

LÜDKE, M. Aparecida Joly Gouveia. In: FÁVERO, M. de L. de A. e BRITTO, J. de M. (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil:* da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC – Inep – Comped, 2002 (1008 p.).

MERTON, R. K. *Social Teory and social Structure.* The Free Press of Gleoncoe, Ill., 1957.

NÓVOA, A. *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1991.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. As relações entre ciências sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995 (289p.).

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes.* Lisboa: MORAES, 1977. 406 p. (Coleção psicologia e pedagogia).

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

Nota: As obras consultadas de Aparecida Joly Gouveia estão listadas na relação de escritos publicados da educadora.